Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 8970773
Centre d'intérêt : 230

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation.

Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence : avis au Ministre de l'éducation / Conseil supérieur de l'éducation. -- Sainte-Foy : Le Conseil, Direction des communications, [1990?].
71 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code : 50-0376. Bibliogr. : p. 66-68. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-15179-8

Descripteur(s) : Adaptation scolaire • Cheminement scolaire • Difficulté d'apprentissage • Intégration sociale • Préparation à une carrière • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Cheminement particulier de formation • Insertion sociale et professionnelle

A la suite d'une enquête menée par la Commission de l'enseignement secondaire, le Conseil supérieur de l'éducation donne son avis sur l'application de la politique du MEQ sur les cheminements particuliers de formation. Il rappelle d'abord les efforts déployés pour répondre aux besoins de certains groupes scolaires et situe les cheminements particuliers dans la ligne de ces efforts, mais dans un contexte nouveau. Le deuxième chapitre fait état des pratiques au plan de l'organisation scolaire comme au plan de l'adaptation de l'enseignement. Le troisième chapitre propose une conception élargie des cheminements particuliers de formation en insistant sur "l'accueil de la différence", telle qu'elle se présente chez les élèves. Enfin le Conseil énumère les tâches prioritaires et décrit les formes de collaboration qui s'imposent pour favoriser concrètement l'égalité des chances.

Type de document : m

8970773

LES CHEMINEMENTS PARTICULIERS DE FORMATION AU SECONDAIRE: FAIRE DROIT À LA DIFFÉRENCE

Avis au ministre de l'Éducation

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

Notre grande erreur est d'essayer d'obtenir de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas, et de négliger de cultiver celles qu'il possède.

Marguerite Yourcenar

APOLOGUE

« Un jour, les animaux décidèrent de faire quelque chose pour résoudre les problèmes du monde moderne. Ils organisèrent donc des élections, et un ours, un blaireau et un castor furent désignés membres de la Commission d'enseignement. Un hérisson fut engagé comme professeur. Le programme scolaire consistait à courir, grimper, nager et voler et, afin de faciliter l'enseignement, on décida que toutes ces disciplines seraient obligatoires.

« Le canard battait tout le monde à la nage, même son professeur, mais il était très médiocre quand il s'agissait de voler et complètement nul à la course. C'était là en fait un si mauvais élève qu'on décida de lui donner des leçons particulières : il devait donc courir pendant que les autres allaient nager. Cet entraînement meurtrit tellement ses pieds palmés qu'il obtint à peine la moyenne à l'examen de natation.

« L'écureuil grimpait mieux que quiconque, avait toujours la meilleure note en escalade, 18 sur 20. Voler, lui déplaisait profondément, car le professeur exigeait qu'il saute du haut de la colline alors que lui préférait s'élancer de la cime des arbres. Il se surmena tant qu'au bout d'un certain temps il n'obtint plus que 8 en escalade et 6 à la course.

« L'aigle était une forte tête que l'on punissait très souvent. Il éclipsait tous les autres quand il fallait grimper aux arbres mais ne voulait utiliser que sa propre méthode. On décida donc de le mettre en classe d'observation.

« Le lapin était tout d'abord le champion de la course à pied, mais les heures supplémentaires qu'on lui fit faire à la piscine finirent par lui donner une dépression nerveuse.

« À la fin de l'année scolaire, une anguille prodige, médaille d'or en natation et qui savait aussi grimper, courir et même voler un peu, obtint la meilleure note dans toutes les disciplines. Elle fut donc désignée pour prononcer le discours de fin d'année lors de la distribution des prix.

« Creuser des galeries ne figurant pas au programme scolaire, la taupe ne put aller en classe. Elle n'eut donc d'autre choix que d'envoyer ses enfants en apprentissage chez le blaireau. Plus tard, ils s'associèrent avec les sangliers pour fonder une école privée, et celle-ci eut beaucoup de succès.

« Mais l'école qui était censée résoudre les problèmes du monde moderne dut fermer ses portes, au grand soulagement de tous les animaux de la forêt. »

Jean-Marie de Ketele, cité par André de Peretti dans *Pour une école planetaire*, Paris, Lavanoe, 1987, pp. 170-172.

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 1

Chapitre 1
Un effort pour adapter l'enseignement à des exigences nouvelles 5

1.1 Les cheminements particuliers, un choix et un effet de système 5

1.2 Un modèle qui a évolué 8

1.3 Des élèves différents 12

Chapitre 2
Une école adaptée aux besoins: de l'objectif à la réalité 17

2.1 Une organisation encore en développement 17

2.1.1 Des pratiques et instruments de classement diversifiés 17

2.1.2 Des enseignants de toutes les provenances 19

2.1.3 Des taux d'encadrement variables 20

2.1.4 Les ateliers et stages: peu de lieux, des objectifs imprécis 20

2.1.5 Un matériel didactique adéquat, mais rare 21

2.2 Les pratiques pédagogiques en CPF: encore très apparentées à celles du cheminement ordinaire 22

2.2.1 Des objectifs scolaires qui appellent des préliminaires 22

2.2.2 Une différenciation de l'enseignement encore très timide 23

2.2.3 Une évaluation mal ajustée 24

Chapitre 3
Ce qui est en jeu: l'accueil de la différence 27

3.1 Le droit à un cheminement positif 27

3.2 Le respect et l'accueil des particularités 29

3.3 Une reconnaissance signifiante des acquis de formation 31

Chapitre 4

Des tâches prioritaires 35

4.1 Adopter une approche globale des actions 36

4.2 Mettre en place des équipes multidisciplinaires 38

4.3 Offrir des contenus de formation pertinents 40

4.4 Se doter d'un matériel didactique adéquat 42

4.5 Multiplier les possibles 44

4.6 Viser une qualité d'encadrement des élèves et la compétence du personnel 48

4.7 S'allier aux partenaires 49

Conclusion 53

Annexes 59

Bibliographie 66

INTRODUCTION

Le Québec a connu, ces dernières décennies, une formidable explosion scolaire, qui a été marquée par la généralisation de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Diverses lois et mesures[1], en particulier au début des années 1960, ont permis d'effectuer un rattrapage scolaire massif : en vingt-cinq ans, par exemple, le taux de fréquentation scolaire des jeunes de 16 ans est passé de 51 % à 91 %. La nouvelle loi sur l'instruction publique[2] prend acte de cette réalité en fixant que l'âge de 16 ans constitue maintenant la fin de l'obligation de fréquentation scolaire.

Cette expansion rapide de la population scolaire a forcé le système scolaire à composer, dès le début, avec la réalité nouvelle de grandes concentrations d'élèves, dans un contexte inédit d'unification de plusieurs systèmes de formation, et dans l'objectif d'une plus grande polyvalence. En même temps se sont posés des problèmes sérieux pour ce qui est de l'encadrement des élèves, de besoins particuliers en regard de certains élèves et de différences dans la capacité d'apprentissage. Le même défi d'assurer une formation de qualité à une population d'élèves hétérogène est toujours d'actualité, mais il se présente aujourd'hui dans le contexte plus complexe d'une société davantage pluraliste et en évolution constante.

Si, du point de vue de l'accessibilité, des progrès considérables ont été réalisés[3] — ce dont la société québécoise peut être fière — le système scolaire a néanmoins encore des progrès à faire en ce qui concerne l'égalité des chances. En effet, il y a encore du progrès à faire lorsqu'on examine le taux d'analphabétisme dit fonctionnel, même chez ceux qui ont fréquenté l'école secondaire, la proportion d'élèves qui accumulent des retards scolaires dès le primaire et qui abandonnent leurs études secondaires en cours de route, ou bien qui ne réussissent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires, que ce soit en formation générale ou en formation professionnelle.

Les solutions mises de l'avant pour tenir compte des besoins et des différences des élèves, tant sur le plan de l'organisation scolaire que sur le plan des pratiques pédagogiques, doivent donc être mises à jour, voire repensées. Le système scolaire est ramené encore une fois au défi de satisfaire des populations scolaires différenciées. C'est pour répondre à ce défi qu'ont été institués des cheminements particuliers de formation : ils sont des modes d'organisation et des mesures d'aide qui veulent tenir compte des différents besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ils reflètent l'intention de ne pas marginaliser ces élèves, même si les termes cheminements particuliers peuvent évoquer pour certains la marginalité. Ceci est d'autant plus regrettable qu'un meilleur accueil de la pluralité aurait sans doute fait préférer les termes de cheminements différenciés, de façon à respecter le cheminement de chacun des élèves, y compris des élèves doués. Toutefois, et d'emblée, le Conseil estime que ce ne

---

1. Il s'agit de l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 15 ans, de la création de commissions scolaires régionales et de la construction d'écoles polyvalentes.
2. Loi sur l'instruction publique, sanctionnée le 23 décembre 1988. (LRQ, chap. I-13.3)
3. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, p. 25.

serait pas faire oeuvre utile de proposer maintenant le remplacement de termes dont on sait qu'ils continueront d'être utilisés puisqu'ils sont déjà constitués en modèle et utilisés dans le langage courant.

C'est en 1982, lors de la relance de la formation professionnelle des jeunes que fut évoquée, semble-t-il pour la première fois, la notion de cheminements particuliers. Dans le but de revaloriser la formation professionnelle, mais aussi d'offrir aux élèves qui ne voudraient pas, ou ne pourraient pas, obtenir un diplôme d'études secondaires, du moins pas selon le cheminement prévu[4], d'aller le plus loin possible dans la poursuite des objectifs de formation de base, on procéda à un réaménagement en profondeur de la formation professionnelle, en faisant disparaître les filières courtes de formation dans ce secteur; on institua alors le modèle des cheminements particuliers de formation. La réflexion s'est ensuite poursuivie dans le cadre de projets expérimentaux.

La mise en place de cheminements particuliers de formation en première secondaire devenait obligatoire le 1er septembre 1986, l'année suivante[5] en deuxième secondaire, et, depuis septembre 1989, elle l'est pour le deuxième cycle du secondaire[6].

Les milieux scolaires connaissent cependant des problèmes inévitables dans la mise en place des cheminements particuliers de formation: en effet, établir les structures pédagogiques appropriées et adapter l'enseignement aux groupes d'élèves concernés sont des défis énormes à relever. Néanmoins, seuls ce cadre d'organisation adéquat et cette pédagogie pertinente ont des chances de rendre l'opération signifiante et de faire une place équitable à chaque élève dans l'école secondaire.

Aussi, le Conseil supérieur de l'éducation a-t-il jugé pertinent, après ces quelques années d'expérimentation et d'implantation, de faire état de la situation et des problématiques soulevées par les milieux. Il désire en outre souligner certains aspects sur lesquels une intervention plus immédiate serait souhaitable et utile, en distinguant les principes en cause et leur application. Pour ce faire, le Conseil a pu compter sur les travaux de sa commission de l'enseignement secondaire. Celle-ci a organisé, à Montréal, une table ronde réunissant des intervenants de treize commissions scolaires; tous ses membres ont visité, pendant deux jours, les écoles de deux commissions scolaires; certains membres ont visité une dizaine d'autres commissions scolaires et participé à un colloque régional ou à un congrès international en rapport avec la problématique des cheminements particuliers de formation. C'est le résultat de ces rencontres, visites, échanges, entrevues, que le présent avis entend mettre à profit.

L'avis comporte quatre chapitres. Le ***premier chapitre*** rappelle les efforts entrepris par le système scolaire québécois pour répondre aux besoins de certains

---

4. MEQ, *La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau*, Québec, 1982, p. 57. On y signale que ces élèves constituent une minorité correspondant sensiblement à une partie des effectifs du professionnel court et de l'enfance en difficulté.
5. L'organisation des activités éducatives à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire. Instruction 1987-1988, 3.2.2, p. 22.
6. Instruction 1989-1990, 3.2.2.2, p. 23.

groupes scolaires et situe les cheminements particuliers de formation dans la ligne de ces efforts, mais dans un contexte aujourd'hui différent.

Le ***deuxième chapitre*** fait état de la situation concrète des cheminements particuliers de formation, telle qu'elle est apparue au Conseil après enquête auprès d'établissements d'enseignement secondaire. Ce constat porte tout autant sur les aspects reliés à l'organisation que sur ceux qui tiennent à l'adaptation de l'enseignement.

Le ***troisième chapitre*** aborde les enjeux en cause dans la mise en place et le développement des cheminements particuliers de formation, tant sur le plan des principes que sur celui des moyens. Enfin, le ***quatrième chapitre*** traite des éléments qui nécessitent une action prioritaire, des écueils à éviter, des partenaires de l'école et du type de collaboration nécessaire entre eux.

CHAPITRE 1

UN EFFORT POUR ADAPTER L'ENSEIGNEMENT À DES EXIGENCES NOUVELLES

Le modèle, encore en évolution, des cheminements particuliers de formation, prend le relais d'un certain nombre d'efforts déjà faits par le système d'éducation pour répondre à des besoins propres à certaines catégories d'élèves. Mais en même temps, ce choix de système est le résultat d'un certain nombre de réformes dont le système prend acte à son tour : c'est ce qu'une ***première partie*** tente de montrer, dans une perspective historique. Simultanément, ce modèle n'a cessé d'évoluer depuis sa conception, pour s'adapter à différentes réalités. Cette évolution, comme le souligne une ***deuxième partie***, à la fois du modèle et des pratiques correspondantes, a accentué le caractère organisationnel aux dépens de la transformation de la pédagogie et a réduit le nombre de catégories d'élèves visés, à l'origine. Enfin, une ***troisième partie*** identifie ces élèves pour qui ont été établis des cheminements particuliers de formation.

1.1 Les cheminements particuliers, un choix et un effet de système

À l'aube de la dernière décennie, la société québécoise a formulé, en matière de scolarisation, des exigences nouvelles que le système scolaire a dû assumer. Un diplôme d'études secondaires unique, obtenu au terme d'un curriculum de plus en plus uniforme, requérait néanmoins qu'une attention particulière fût portée aux difficultés rencontrées par certaines catégories d'élèves. C'est ainsi que s'est développé le concept, par la suite devenu un modèle, des cheminements particuliers de formation, qui s'est élaboré et implanté jusqu'à devenir un mode d'organisation maintenant obligatoire. La présente section retrace l'histoire de ce développement.

Les cheminements particuliers de formation sont d'abord un ***choix du système*** d'éducation qui répondait ainsi à la volonté sociale et politique d'améliorer les taux d'accès et de réussite à l'enseignement secondaire. Cette option, non remise en question, d'augmenter la qualité de la formation générale pour toute une classe d'âge, s'est traduite, au début de la décennie 1980, par des décisions majeures dont les effets n'ont pas tardé à se faire sentir dans la vie quotidienne des écoles. Parmi ces décisions, mentionnons la mise en vigueur du régime pédagogique, une nouvelle génération de programmes d'études générales encore en voie d'élaboration et d'implantation, la mise en place de la politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, dans une perspective, largement véhiculée alors, d'individualisation de l'enseignement. Ces orientations et décisions générales allaient entraîner, au Québec, l'établissement d'un curriculum fortement homogène, offert à tous les élèves, sans distinction quant aux objectifs de formation à atteindre. En ce sens, et dès ce moment-là, les réformes mises en place postulaient un choix pour le cheminement le plus prolongé possible de chaque élève dans les études secondaires.

Il n'est pas surprenant de constater, a posteriori, que l'idée de cheminement particulier a fait son apparition à cette époque. En effet, comme un ***effet du système*** qui adoptait de telles orientations, des cheminements particuliers devaient prendre la relève des cheminements qui avaient regroupé jusque là

certaines catégories d'élèves pour qui les exigences du curriculum risquaient d'accroître les difficultés scolaires, tels les élèves en difficulté d'adaptation et les jeunes en insertion sociale et professionnelle, surtout par suite de la suppression progressive de la filière du professionnel court. Car, à moins de prétendre que la totalité des jeunes possèdent l'aptitude à obtenir avec succès un diplôme d'études secondaires, en suivant une voie uniforme et commune, il fallait s'attendre à devoir ménager des voies souples de cheminement scolaire. En outre, la disparition des filières exclusives dans des établissements d'enseignement secondaire unique dotait le curriculum d'un tel degré d'homogénéité qu'il devenait nécessaire d'offrir une plus grande diversité de cheminements et de mettre en place les aménagements adéquats. Il fallait également prendre acte de la structure uniforme du régime pédagogique, où le taux élevé des matières obligatoires imposait de prendre en considération l'existence de comportements différenciés, eu égard aux différences d'aptitudes des personnes. Faut-il souligner enfin que le nouveau régime pédagogique des années 1990 a raffermi davantage cette homogénéité, risquant d'accentuer le risque d'échecs ou d'abandons scolaires en l'absence de mesures différenciées. Un système qui se donne, avec raison, des objectifs élevés en matière d'apprentissages scolaires et qui assigne ces objectifs a priori à tous les élèves sans distinction, doit éviter qu'une telle exigence de qualité ne s'accompagne d'une proportion moins grande d'élèves qui réussissent.

Ces caractéristiques, particulières au Québec, ont fait naître un modèle tout à fait original qui permet de faire cheminer des individus de manière particulière dans un curriculum unique. ***Les cheminements particuliers de formation sont ce modèle***, miroir des choix difficiles rappelés ci-dessus, où se rejoignent des impératifs de cohérence aussi bien que d'équité. C'est un modèle auquel le système n'a peut-être pas le choix de ne pas accorder les meilleures conditions de développement et de succès, car l'incapacité à répondre aux besoins des jeunes qui ne peuvent obtenir un DES risquerait d'engendrer, pour des services qu'il faudrait ultérieurement maintenir pour leur venir en aide, des coûts sociaux considérables. En effet, il semble bien que le coût des investissements consentis aujourd'hui pour réduire le nombre d'élèves qui ne seront jamais fonctionnels dans la société serait moins élevé que les dépenses encourues éventuellement en services sociaux, en assurance-chômage, ou en alphabétisation...

C'est au ***printemps 1982*** que le ministère de l'Éducation paraît avoir évoqué et examiné ***pour la première fois l'idée de cheminement particulier***[1]. Le ministère de l'Éducation désirait alors, dans le sillage des grandes politiques culturelles, scientifiques, économiques et sociales du gouvernement, réformer la formation professionnelle[2]. Il souhaitait le faire non seulement en créant de nouvelles filières et en établissant des seuils d'admission à ces filières mais, particulièrement, en rehaussant le niveau des connaissances de base. Débordant le cadre de la formation professionnelle proprement dite, les propositions de relance rappelaient la mission première de l'école secondaire quant à une formation de base la plus riche et la plus solide possible pour tous, l'importance d'éléments de préparation à la vie active à l'intérieur de cette formation de base et la nécessité d'accroître les taux de persévérance et de réussite[3].

1. Dans un avis, en date de mai 1980, le Conseil supérieur de l'éducation avait déjà souligné la nécessité de prévoir un « cheminement scolaire particulier » à l'intention des élèves du professionnel court. CSE, *Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court*, 1980, p. 8.
2. MEQ, *La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau*.
3. *Ibid.*, pp. 46-48.

Le diagnostic porté à cette époque sur le professionnel court était plutôt sévère : malgré les efforts déployés par les personnels, bon nombre d'élèves échouaient ou avaient des problèmes de motivation et de comportement. Il s'agissait d'une situation relativement généralisée, malgré des résultats significatifs, en certains endroits, du point de vue de la réussite scolaire et de l'insertion au marché du travail. Il devenait nécessaire de réaménager en profondeur la formation professionnelle courte, jugée trop hâtive et inadéquate en regard du marché du travail, voire de l'abolir progressivement. Soulignant que l'abolition, pure et simple, du professionnel court ne saurait régler tous les problèmes, le document ajoutait : « Il restera inévitablement un certain nombre d'élèves qui, pour des raisons diverses, ne voudront ou ne pourront pas obtenir un diplôme d'études secondaires, du moins pas selon un cheminement continu. Ces élèves constituent une minorité, il est vrai, qui correspond sensiblement à une partie des effectifs actuels du professionnel court et de l'enfance en difficulté[4]. »

Quelle solution fallait-il envisager pour cette population d'élèves qui présentaient des problèmes d'adaptation et d'apprentissage ? Il parut opportun de prévoir des cheminements particuliers que certains élèves pourraient emprunter, avec l'accord des parents et après avis d'éducateurs spécialisés. « Centrés sur des objectifs de formation de base et de préparation à la vie, ces cheminements devraient s'inspirer, précisait le document, des mêmes objectifs que les cheminements réguliers et, grâce à une plus grande importance accordée à l'éducation technologique et à la préparation à la vie active, tenteraient d'assurer au mieux le développement personnel et l'insertion sociale des jeunes concernés... En adaptant les durées et les méthodes d'apprentissage, on devrait amener chaque individu à acquérir les savoirs qui lui sont personnellement accessibles dans les domaines couverts par certains programmes obligatoires (langue maternelle, mathématiques, langue seconde)[5]. » Enfin, « à partir de l'âge de 16 ans... les élèves concernés devraient être admissibles à un programme personnalisé de formation à la vie active et d'intégration professionnelle et sociale[6] ». Il ne s'agissait pas de « créer quelque nouveau ghetto et d'enfermer ces élèves dans des fonctions de manoeuvres ou d'ouvriers non spécialisés », mais « de permettre à ces élèves d'aller le plus loin possible dans l'atteinte des objectifs d'une bonne formation de base et d'amorcer un processus valable d'insertion sociale et professionnelle, notamment en favorisant l'acquisition, par des voies plus souples et moins scolaires, de certains éléments de formation professionnelle[7] ».

Prévus tout d'abord pour les élèves du professionnel court, les cheminements particuliers allaient s'étendre à d'autres catégories d'élèves qui bénéficiaient déjà d'un cheminement autre que la voie régulière. Traitant des élèves en difficulté et des élèves handicapés, le document relatif à la relance de la formation professionnelle insistait pour que ces jeunes, dans toute la mesure du possible, puissent eux aussi « avoir accès à une solide formation de base, à une bonne préparation à la vie active et à une formation professionnelle appropriée[8] ». Il s'imposait, malgré le défi particulier que représentait un tel choix, que l'école poursuive avec ces élèves les mêmes objectifs qu'avec l'ensemble des élèves. Une telle

4. *Ibid.*, p. 57.
5. *Ibid.*
6. *Ibid.*, p. 58.
7. *Ibid.*
8. *Ibid.*, p. 59.

orientation rappelait sans doute le droit de l'enfant en difficulté à bénéficier d'une éducation de qualité favorisant le plein épanouissement de sa personne. L'on cherchait également à ne pas marginaliser ces élèves: il fallait « avant tout éliminer les mesures pédagogiques et organisationnelles qui créent des isolements, des barrières ou des catégorisations injustifiées et s'engager positivement dans un processus d'intégration[9] ». Poursuivre les mêmes objectifs avec des aménagements pédagogiques et organisationnels adaptés, sans marginalisation, orientait vers la mise en place de cheminements particuliers semblables à ceux proposés pour remplacer la formation professionnelle courte. Aussi, n'est-il pas étonnant de voir les organismes directement impliqués dans les services aux personnes en difficulté ou handicapées proposer d'adapter de tels cheminements aux caractéristiques des élèves en difficulté et pour certains handicapés[10].

Des projets locaux visant à développer des modèles d'organisation de « cheminements particuliers de formation de base » furent alors élaborés et analysés. En janvier 1985, le Ministère publiait un premier document d'orientation[11]. En 1987, à la lumière des expériences menées à travers le Québec, le Ministère publiait un guide d'organisation et de planification pédagogique[12].

Prenant acte de ce contexte de l'émergence des cheminements particuliers de formation, le Conseil:

1. **souscrit à l'intention de départ des cheminements particuliers de formation, soit la nécessité pour le système scolaire de *répondre aux besoins* de formation et de préparation à la vie active *de tous les élèves*;**

2. **rappelle que la mise en place des cheminements particuliers de formation vise à assurer une *formation de base la plus riche* et la *plus solide possible* et à *accroître les taux de persévérance* et de *réussite scolaires*;**

3. **reconnaît que *ce sont les difficultés d'adaptation et d'apprentissage* — enracinées, en certains cas, dans des différences de fonctionnement non prises en considération par l'école — *qui entraînent des retards* scolaires;**

4. **précise que *les services à dispenser*, à l'intérieur des cheminements particuliers, *comportent un ensemble d'éléments* qui sont non seulement de l'ordre de l'organisation scolaire, mais aussi de l'adaptation de l'enseignement;**

5. **rappelle que le modèle des cheminements particuliers est *un choix du système* qui a une portée éducative, sociale et économique.**

---

9. *Ibid.*
10. *Certains handicapés* seulement, parce que les autres sont aptes à poursuivre des études secondaires ou postsecondaires. MEQ, *La Formation professionnelle des jeunes. Synthèse de la consultation*, 1983, p. 53.
11. MEQ, *Les Cheminements particuliers de formation de base. Document d'orientation*, janvier 1985, p. 7.
12. MEQ, *Les Cheminements particuliers de formation. Guide d'organisation et de planification pédagogique*, 1987.

1.2 Un modèle qui a évolué

Le concept et le modèle originels des cheminements particuliers ont évolué, vraisemblablement selon l'expérimentation et des impératifs organisationnels. Même si certains changements peuvent sembler imperceptibles, il est utile de les retracer pour préserver la générosité de l'intention initiale. ***Dans un premier temps***, nous examinerons les éléments de définition du modèle qui se sont modifiés; ***dans un deuxième temps***, nous évaluerons le rétrécissement du nombre des catégories d'élèves auxquels les cheminements particuliers de formation s'adressent maintenant, par comparaison avec le premier projet. Nous utiliserons, pour apprécier le chemin parcouru, le document d'orientation paru en 1985 et le guide d'organisation et de planification pédagogique publié en 1987.

Dans ce qu'on peut qualifier de première définition, le document d'orientation axait très clairement les cheminements particuliers de formation sur l'adaptation de l'organisation et des pratiques pédagogiques et faisait de ces cheminements une réponse particulière à des besoins déterminés. L'on parlait alors de cheminements particuliers de formation de base[13]. Le ministre de l'Éducation précisait: « Axés sur l'adaptation de l'organisation et des pratiques pédagogiques, les cheminements particuliers de formation de base constituent une ***réponse particulière***, survenant à divers moments et d'une durée variable selon les individus, à des ***besoins déterminés*** d'élèves qui, pour diverses raisons, ne peuvent se réaliser pleinement dans les cheminements réguliers conduisant au diplôme d'études secondaires (DES) ou au diplôme d'études professionnelles (DEP)[14]. »

Il s'agissait, ajoutait le document, de mettre en place une organisation et une pratique pédagogiques qui favorisent un enseignement plus personnalisé[15]. Pour éviter toute erreur de compréhension, il soulignait qu'un tel enseignement n'était pas synonyme d'enseignement individuel ou d'enseignement programmé, où l'élève est quotidiennement et solitairement confronté à des tâches de plus en plus complexes[16]. Il s'agissait plutôt, au moment de la répartition du contenu et des objectifs d'apprentissage, de l'organisation des éléments mêmes de la situation d'apprentissage et de l'évaluation des élèves[17], de rejoindre l'individu, de centrer l'enseignement sur son expérience et les caractéristiques de son environnement, de s'intéresser à chacun personnellement en misant sur son potentiel[18].

Cette réponse aux besoins de certains élèves peut survenir à divers moments et varier en durée. Se situant au tout début ou au cours du secondaire[19], elle s'adresse aux élèves qui entrent au secondaire tout comme à ceux du premier ou du deuxième cycle qui présentent des besoins déterminés. Elle se distingue, souligne le document d'orientation, des mesures d'appui, de récupération ou d'enrichissement et ne doit pas être employée inconsidérément; il faudrait, avant

13. Par *formation de base*, l'on entendrait alors une formation « qui, par delà toutes les distinctions qu'on peut faire entre les disciplines et entre les champs du savoir, voire entre les types de formation, vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures ». MEQ, *La Formation professionnelle des jeunes. Propositions...*, p. 31 et *Les Cheminements particuliers de formation de base*, p. 7.
14. MEQ, *Les Cheminements particuliers de formation de base*, p. 8.
15. *Ibid.*
16. *Ibid.*, p. 19.
17. *Ibid.*, p. 23.
18. *Ibid.*, p. 19.
19. *Ibid.*, p. 12.

de recourir au cheminement particulier, épuiser toutes les mesures servant à maintenir les jeunes dans les cheminements réguliers[20]. Cette réponse est aussi de durée variable parce qu'elle doit, dans la mesure du possible, être temporaire, dans le but d'intégrer ou de réintégrer aux autres cheminements, à plus ou moins longue échéance, l'élève qui emprunte cette voie particulière[21]. Il fallait toutefois envisager l'idée que certains jeunes seraient en cheminement particulier tout au long de leur passage à l'école mais, malgré cette éventualité, il était important qu'ils aient eu le maximum de chances d'emprunter l'un ou l'autre cheminement régulier menant au DES ou au DEP[22]. Le document d'orientation n'établit pas une liste des besoins auxquels les cheminements particuliers de formation répondront, compte tenu que la disparité entre les milieux scolaires est considérable. Toutefois on peut découvrir, à la lecture de ce document, à quelle sorte de besoins on fait référence. En effet, les cheminements particuliers s'adressent plus particulièrement aux élèves différents par leurs antécédents scolaires et personnels, leur rythme d'apprentissage, leur motivation, leurs comportements, leurs talents, leur condition physique[23].

Ainsi, c'est aux élèves qui présentent des besoins caractéristiques que s'adressent les cheminements particuliers de formation, afin de leur permettre d'aller le plus loin possible dans l'atteinte des objectifs: « Cela voudra dire, pour beaucoup, une augmentation de leurs chances d'intégration aux cheminements réguliers conduisant à l'un ou l'autre diplôme. Cela se traduira, pour certains, en diverses mesures consistant à approfondir et à enrichir cette formation de base. Cela pourra signifier, pour d'autres, la nécessité d'assurer une préparation adéquate au marché du travail, sans sacrifier pour autant le développement et la consolidation des compétences requises pour mener une vie autonome en société[24]. »

À partir de ce guide d'orientation et des discussions qui ont suivi, sans doute, a été élaboré un guide d'organisation et de planification pédagogiques qui précise la définition du modèle, en retranchant certains éléments, en insistant sur le cadre organisationnel et même en suggérant des applications à cet égard. On constate ainsi, à la lecture du guide, les modifications suivantes: on ne parle plus de cheminements particuliers de formation de base, mais de cheminements particuliers de formation; on parle de ceux-ci comme d'« un mode d'organisation de l'enseignement pour les élèves de l'école secondaire qui, en raison de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, présentent un retard scolaire de plus d'un an en langue maternelle et en mathématiques et nécessitent des mesures particulières d'aide à leur apprentissage de base[25] ». Le document cite quelques mesures particulières dont profitera l'élève, telles une répartition des programmes d'études différente de celle utilisée en cheminement régulier, les objectifs obligatoires étant les mêmes pour tous, et une adaptation de la grille des matières et des modalités d'encadrement particulières[26].

---

20. *Ibid.*
21. *Ibid.*, p. 13. Il semble d'ailleurs que des résultats positifs soient obtenus quant à la réintégration des élèves au cheminement régulier, quand les cheminements particuliers de formation ont fonctionné dans de bonnes conditions. Cependant, parce que l'expérience est trop récente pour tirer des conclusions, c'est la persévérance, au retour dans le cheminement régulier, qu'il faudra surveiller.
22. *Ibid.*, pp. 13 et 16.
23. *Ibid.*, p. 10.
24. *Ibid.*, p. 49.
25. MEQ, *Les Cheminements particuliers de formation. Guide d'organisation...*, p. 17.
26. *Ibid.*, p. 18.

Il s'agit là, comme on peut le constater, de mesures d'ordre surtout organisationnel, faisant peu mention des pratiques pédagogiques elles-mêmes. Fidèle à cette orientation, le document s'étendra longuement sur différents modèles d'étalement de matières et très peu sur la pédagogie elle-même, montrant surtout, semble-t-il, le caractère opérationnel du modèle.

Par ailleurs, si ce document accentue davantage l'aspect organisationnel du modèle, ***il réduit les catégories d'élèves*** auxquels s'adressent les cheminements particuliers. Les définitions opérationnelles apportées par le guide à ce sujet sont claires : bénéficieront de ces mesures particulières les seuls élèves accusant un retard en langue maternelle et en mathématique. Le champ des usagers s'est ainsi fortement rétréci : à toutes fins utiles, en sont évacués les doués[27] et tous ceux qui éprouvent des difficultés dans des matières autres que le français et les mathématiques. À lire les notes explicatives, il semblerait même que les cheminements particuliers de formation temporaires s'adresseraient uniquement aux élèves à leur entrée au secondaire : les élèves qui, au cours de leurs études secondaires, éprouveraient des difficultés en langue maternelle et en mathématique, seraient apparemment laissés pour compte[28].

Ainsi, dans l'évolution du dossier des cheminements particuliers de formation, il y aurait eu un certain glissement de l'intention originelle : on serait passé d'un modèle axé sur l'adaptation de l'organisation et des pratiques pédagogiques et ouvert à chaque jeune ayant des besoins particuliers, à une mise en valeur des aspects organisationnels et à une restriction de l'accès aux seuls élèves accusant un retard scolaire sérieux dans deux matières de base.

Le souci de rendre opérationnels les cheminements particuliers amènera le Ministère à distinguer, dans le guide d'orientation et d'organisation, trois catégories de cheminements, fondées sur l'âge et sur la possibilité pour l'élève de réintégrer la voie ordinaire :

— le cheminement particulier de formation temporaire : il s'adresse aux élèves dont le retard en langue maternelle et en mathématique est supérieur à un an, mais inférieur à deux ans ; il vise la réintégration à l'un ou l'autre des cheminements réguliers en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, d'un diplôme d'études professionnelles ou d'un certificat d'études professionnelles ;

— le cheminement particulier de formation continu : il est un mode d'organisation prévu pour l'élève de moins de 16 ans présentant un retard scolaire trop considérable pour envisager sa réintégration en classe ordinaire. Ce retard est généralement de plus de deux ans en langue maternelle et en mathématique. Il vise l'atteinte des objectifs de formation générale, dans le respect du régime pédagogique prévu pour tous les élèves ;

---

27. Le document explique qu'il convient de déployer le maximum d'efforts à la réussite scolaire des élèves en difficulté et, éventuellement, à leur réintégration au cheminement régulier. Il souligne que, pour les doués, le Ministère pourra être amené ultérieurement à faire connaître diverses avenues. *Ibid.*, p. 24.

28. Toutefois, un document d'information, intitulé *Les cheminements de formation*, paru en 1988, indique que les cheminements particuliers de formation temporaires viseraient également l'élève du second cycle. La visite des milieux révélera qu'un tel service est le plus souvent réservé aux jeunes entrant au secondaire, en conformité avec les orientations implicites du guide d'organisation et de planification pédagogique. *Ibid.*, p. 19.

— l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ): ce « programme » s'adresse aux élèves âgés d'au moins 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire — exceptionnellement, à l'élève de 15 ans — dont le retard scolaire est tel qu'il ne peut s'intégrer à la classe ordinaire. Il s'agit d'un jeune qui, antérieurement, a emprunté un cheminement particulier, temporaire ou continu, ou d'un jeune de la voie ordinaire dont les échecs et le manque de motivation compromettent la poursuite de la formation. L'ISPJ vise des objectifs de formation générale reliés de façon immédiate à une préparation à l'emploi et à l'exercice du rôle de citoyen autonome.

Une disposition de la Loi sur l'instruction publique pourrait cependant changer quelque peu les données pour ce dernier groupe: en effet, l'article 2 permet à toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire d'avoir accès aux services éducatifs prévus pour les adultes[29]. S'il est trop tôt pour prédire le comportement des jeunes en regard des possibilités offertes par cette modification de la loi, il faut quand même envisager qu'elle ait des conséquences. Ainsi, d'une part, les jeunes d'ISPJ pourraient être attirés plutôt à l'éducation des adultes, de peur que le diplôme demeure hors de leur portée s'ils restaient en ISPJ. D'autre part, il y a en ISPJ un certain nombre d'apprentissages non scolaires à faire, qui sont en quelque sorte préalables à des apprentissages scolaires offerts à l'éducation des adultes. On ne peut donc prévoir un comportement universel des jeunes, mais on doit présumer que certains jeunes verront un avantage à acquérir plus immédiatement un statut d'adulte, peu importe la pertinence, pour eux, d'une telle orientation.

Face à cette évolution du modèle des cheminements particuliers, à la fois quant à sa nature comme service éducatif et quant aux groupes visés, le Conseil:

6. recommande que soit précisé le modèle de cheminement particulier de formation dans le sens d'un *processus différencié d'apprentissage* et que ce modèle soit nettement distingué d'un dispositif de récupération, quel que soit le mode d'organisation retenu;

7. recommande que le modèle de cheminement particulier de formation temporaire soit *offert également aux élèves du deuxième cycle* du secondaire et y soit même généralisé;

8. invite à *reconnaître également la différence des élèves doués*, afin que ceux-ci puissent, dans la voie ordinaire, atteindre leur plein épanouissement.

1.3 Des élèves différents

Les cheminements particuliers s'adressent à des élèves qui n'expriment pas toujours leurs besoins de la même façon. Chaque enfant a sa propre histoire, personnelle et scolaire. Cependant, pour dispenser des services éducatifs de qualité, le système scolaire reconnaît qu'il lui faut regrouper les élèves selon des catégories appropriées. Il n'y a pas, à proprement parler, de portrait type de l'élève en cheminement particulier. L'hétérogénéité de la population scolaire s'y

29. Loi sur l'instruction publique, LRQ, chap. I-13.3.

oppose : on ne peut, par exemple, décrire de la même façon le déficient sensoriel et le décrocheur mésadapté socio-affectif : parfois un même élève appartient à deux ou à plusieurs catégories. Le seul dénominateur commun, identifiable pour tous ces élèves, c'est l'échec scolaire, ou si l'on préfère, le fait de vivre une situation de retard par rapport à ce que le système scolaire appelle la norme[30]. L'on peut tout de même, à grands traits, décrire certains élèves concernés par les cheminements particuliers et identifier, grâce à des dominantes, trois groupes.

Le premier groupe rassemble les élèves affectés d'une déficience sensorielle, physique ou mentale telle qu'ils ne peuvent ni s'intégrer dans une classe ordinaire, ni soutenir les exigences d'un cycle ordinaire*. Aussi leur est-il difficile de suivre le même rythme que la moyenne des élèves et, pour une bonne partie, d'atteindre les mêmes résultats. Selon le handicap qui les affecte, certains éprouvent de la difficulté à communiquer, d'autres, à se déplacer et à s'orienter. Le déficient mental voit son développement cognitif affecté et son autonomie, fonctionnelle et sociale, limitée. Les uns et les autres ont besoin d'assistance et d'entraînement pour s'organiser dans des activités nouvelles. Ils ont un besoin constant d'encouragement, de félicitations, de récompense. Il leur faut apprendre à relativiser et à décentrer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, à se confronter à toutes les réalités du milieu extérieur. Un tel apprentissage est nécessaire au moins pour leur éviter des réactions hostiles dont ils souffriraient comme d'une injustice incompréhensible, dans le cas où ils présumeraient de leurs possibilités. Ils réclament de l'enseignant une souplesse de perception et d'attitude moins indispensable aux élèves de la voie ordinaire. Cette catégorie d'élèves, très minoritaire parmi tous ceux qui empruntent les cheminements particuliers, se voit d'ailleurs accorder une attention et des droits plus affirmés dans la Loi sur l'instruction publique, en particulier en ce qui touche le plan d'intervention adapté à leurs besoins[31].

Une deuxième catégorie regroupe des élèves dont les retards scolaires s'expliquent par une maîtrise insuffisante de la langue, ou par la différence de culture, mais chez qui ces retards ne semblent que temporaires. Il faut mettre à part, cependant, les allophones chez qui un retard a aussi été accumulé dans un pays d'origine. Il faut donc éviter de faire une équation structurelle entre des groupes allophones et les cheminements particuliers, afin de ne pas traiter a priori tous les élèves allophones au même titre que les autres élèves qui ont des retards scolaires importants.

Enfin ***le troisième groupe***, de loin le plus considérable, et pour qui à l'origine existent des cheminements particuliers, est constitué des élèves dont le retard s'explique surtout par un dysfonctionnement familial, scolaire ou social : situa-

---

30. Ce retard peut être important ou léger. Dans le premier cas, l'on parlera d'anormalité, c'est-à-dire d'éloignement de la *norme assez accentué pour porter préjudice à une fonction essentielle* et, dans le second cas, de subnormalité. Mauro Laeng et Guy Avanzini, *Vocabulaire de la pédagogie moderne*, Paris, Le Centurion, 1974, p. 87. Concrètement, l'élève n'a pas atteint les objectifs que la moyenne des élèves de son âge ont atteints ni développé les habiletés afférentes. On note toutefois, comme le remarquent Koupernik et Dailly, que la « notion de normalité conserve bien des ambiguïtés ». C. Koupernik, et R. Dailly, *Développement neuro-psychique du nourrisson*, Paris, PUF, 1976, p. 51.

31. Loi sur l'instruction publique, art. 47.

* Dans la suite du texte, nous utiliserons le terme *ordinaire* pour caractériser la classe et le cheminement qui ne sont pas particuliers, le terme *régulier* étant un anglicisme.

tion familiale affligeante pour le jeune, mauvaise relation maître-élève, méthode d'enseignement inadéquate, encadrement scolaire inadapté, culture différente du milieu, perception négative de l'école. Si l'on applique ces indices à des élèves réels, la description peut ressembler, par exemple, à ceci. Mélanie a 13 ans. Ses acquis scolaires ne dépassent pas la deuxième année du primaire. Elle ne manque pas d'intelligence, au contraire; mais un jour elle a décidé d'arrêter ses efforts. Pourquoi ? Son milieu et les problèmes qui le caractérisent l'oppriment, cassent sa personnalité et paralysent ses énergies. Elle reste pleine d'humour, malgré ses difficultés. Ses parents ont consulté pour expliquer son refus scolaire, mais aucune action n'a été entreprise sur les causes des difficultés. Au premier abord, cette enfant ne semble pas avoir d'avenir scolaire, ni même personnel.

Claude est sur les bancs d'école depuis neuf ans. Ce qu'il ne peut supporter, c'est l'autorité. Déjà, à la maternelle, la directrice le disait « terrible ». Il ne saurait dire pourquoi on le trouvait si monstrueux. Sa réputation l'a précédé, et suivi, au primaire. Il n'était pas mauvais élève. Il éprouvait bien quelques difficultés en orthographe, mais il passait pour être plutôt doué... Un psychologue l'a suivi pendant trois ans. L'enfant n'a jamais trop compris à quoi servaient ces rencontres. Il ne cessait de lui répéter que, s'il le voulait, il pourrait être médecin ou ingénieur... Sauf que lui ne se sentait pas bien à l'école. Son caractère et ses difficultés d'adaptation ont contribué à le marginaliser chaque jour davantage. Ses acquis scolaires ne dépassent pas la première année du secondaire. Il n'a qu'une hâte: être assez âgé pour abandonner l'école, sans savoir pourtant ce qu'il fera de plus intéressant.

Ces échecs dans le rendement scolaire ou ces difficultés sur le plan du comportement font qualifier ces élèves de « mauvais élèves ». Perturbés et souvent perturbants, ils démontrent une lenteur d'exécution et une pauvreté dans la production du travail intellectuel qui originent moins d'une déficience intellectuelle que d'une inhibition passive, les poussant à ne rien faire pour contrecarrer la volonté d'autrui de les voir produire quelque chose de précis ou les installant dans une incapacité relative à répondre à des consignes formelles. En effet, les uns n'ont pas la facilité d'accomplir certaines tâches particulièrement valorisées par l'école; ou encore certains autres ne peuvent développer les habiletés souhaitées, ni atteindre le niveau de performance attendu. Chez d'autres, des préoccupations profondes et constantes empêchent d'accorder l'attention nécessaire à la chose scolaire. Ils expérimentent le fossé entre les intérêts ou les soucis qui meublent leur vie intérieure et les intérêts extérieurs auxquels on voudrait les rendre attentifs: ils vivent une interférence permanente entre les efforts qu'ils aimeraient consentir et la persistance en eux de préoccupations extrascolaires, souvent d'origine familiale. Il ne s'agit pas nécessairement d'une nette démission face aux études, ni même d'indifférence: ces jeunes sont réellement paralysés par les difficultés qu'ils essaient de fuir, physiquement ou psychologiquement, souvent aussi par des réactions de défense.

Outre cette difficulté à apprendre ou même à entendre, l'élève en situation d'échec a souvent connu, au primaire, des difficultés scolaires répétées. Est-il besoin d'ajouter qu'il manque de confiance en lui-même aussi bien que dans les autres, qu'il se perçoit comme peu compétent ou marginal et qu'il est porté à se regrouper avec des élèves connaissant de semblables difficultés psycho-affectives de diverses origines: résultats scolaires, perception d'eux-mêmes que le milieu

leur renvoie, difficulté de trouver en eux-mêmes la motivation et la stimulation nécessaires. Ces élèves constituent la population pour laquelle ont été mis sur pied des cheminements particuliers de formation.

Cet effort du système, devant des besoins nouveaux des élèves et des exigences sociales exprimées de façon différente de celles qui ont donné lieu à la réforme de l'éducation des années 1960, constitue une option délibérée de développer des services mieux adaptés. Si l'élaboration du modèle qui en a découlé a rapidement conduit à dessiner le caractère organisationnel de la réforme, il faut constater que son caractère pédagogique a été moins soigné, moins instrumenté également, laissant le poids de la réussite ou de l'échec de l'expérience, en cette matière, au palier local. Au terme d'un certain nombre d'années d'implantation, il subsiste donc quelques questions centrales: celle de la pertinence, pour certains élèves, de faire éventuellement toutes leurs études secondaires à l'intérieur d'un cheminement particulier de formation; celle de la conciliation des objectifs des programmes et de la situation réelle des élèves en cheminement continu, compte tenu des habiletés à acquérir pour leur insertion sociale; celle également de l'extension de la formule des cheminements particuliers à des groupes comme les enfants talentueux ou doués; enfin, celle de la profondeur des implications pédagogiques qu'a connues cette réforme jusqu'ici. Parce que les différences des élèves marquent profondément leur cheminement scolaire, le Conseil:

9. invite les milieux scolaires à *mieux reconnaître cette différence des élèves*, si déterminante dans leur cheminement scolaire.

CHAPITRE 2

UNE ÉCOLE ADAPTÉE AUX BESOINS: DE L'OBJECTIF À LA RÉALITÉ

Assurer à chacun une formation de base la plus riche possible, et ce, à travers un curriculum particulièrement homogène et exigeant, tel était l'objectif sous-jacent à la réforme du régime pédagogique du secondaire. Mais cet objectif ne pouvait être atteint sans un renouveau pédagogique ni, plus largement, sans un effort d'adaptation de l'école aux différences des élèves. Qu'en est-il de l'adaptation de l'école, dans son organisation, ses normes, ses pratiques, après quelques années d'expérimentation et d'implantation des cheminements particuliers de formation ? C'est ce que cherche à savoir ce deuxième chapitre.

Afin de mesurer la distance entre l'objectif de départ et la réalité constatée, on fera part des expériences vécues dans les milieux scolaires, de même que des difficultés rencontrées. ***En premier lieu***, on examinera les structures mises en place : pratiques de classement, personnel affecté aux cheminements particuliers, taux d'encadrement, regroupements d'élèves, ateliers et stages, en somme, ce qui constitue l'organisation scolaire concrète des cheminements particuliers. ***En deuxième lieu***, en regard de l'adaptation de l'enseignement, on s'intéressera plus précisément aux contenus et objectifs des programmes, aux moyens pédagogiques déployés ainsi qu'à l'évaluation et à la reconnaissance des acquis. Il s'agit, en définitive, de tracer un portrait de la situation des cheminements particuliers dans les établissements d'enseignement secondaire.

2.1 Une organisation encore en développement

Organiser l'enseignement, dans le cas des cheminements particuliers de formation, c'est articuler les différentes composantes de la structure scolaire au profit des élèves qui empruntent ce cheminement. Cette entreprise suppose que les différents éléments organisationnels s'affranchissent, d'une certaine façon, du modèle normatif qui détermine l'organisation du cheminement ordinaire. Il importe donc de revoir chacun de ces éléments et sa situation réelle en rapport avec l'organisation à mettre en place.

2.1.1 Des pratiques et instruments de classement diversifiés

Un examen des pratiques et instruments de classement, dans plusieurs commissions scolaires, révèle un éventail assez diversifié. En regard du ***moment*** où se fait ce classement, il semble que les premières évaluations aient lieu assez tôt dans l'année, soit en janvier et février, même si des corrections sont encore possibles jusqu'à la fin de l'année scolaire. En ce qui concerne la ***responsabilité*** du classement, on retrouve toutes les formules : parfois, c'est l'école primaire qui en est entièrement responsable ; il existe ou non un comité de classement et, s'il en existe un, il est composé du directeur de l'école primaire, de l'enseignant de sixième année et, parfois, de l'orthopédagogue ou du psychologue. S'il n'existe pas un tel comité, ni aucune autre structure de classement, la décision d'admettre ou non en cheminement ordinaire, au secondaire, relève du seul titulaire de sixième année ou, dans certains cas, dépend des résultats à un examen sous l'autorité de l'école secondaire. Dans d'autres cas, le classement est pris en

charge par l'école secondaire; y prennent part le directeur de l'école secondaire, ou du premier cycle du secondaire, un enseignant de français ou de mathématiques, auxquels peuvent s'adjoindre, en certaines occasions, le conseiller d'orientation ou un travailleur social. Dans certains milieux, l'opération est menée par un comité formé de personnes du primaire et du secondaire. Il faut souligner que, malgré l'obligation d'organiser des cheminements particuliers de formation, les structures d'accueil au secondaire varient encore d'un milieu à l'autre: on a vu des écoles secondaires continuer de subdiviser, et à l'intérieur du cheminement ordinaire et à l'intérieur des cheminements particuliers, les élèves en plusieurs catégories, dont la nature et la configuration ne sont pas toujours limpides pour les intervenants de l'école primaire. Ainsi, à certains endroits, s'opèrent des classements en classe accélérée, classe enrichie et classe ordinaire, qui découlent d'examens administrés par le secondaire, tandis que les classements en cheminements particuliers, sous des titres aussi divers que classe de récupération, classe d'appoint ou classe de présecondaire, demeurent sous la responsabilité du primaire. Il n'y a donc pas de modèle uniforme, ni de catégories universelles de classement; nous sommes plutôt devant des pratiques locales diversifiées qui découlent tout autant de l'expérience du milieu, du besoin de distinguer les élèves pour rassurer les parents, de la collaboration entre le primaire et le secondaire — pas toujours de même densité, même dans les commissions scolaires intégrées — que des moyens, en somme, que privilégient les commissions scolaires pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Il en va de même des ***instruments et données***, utilisés pour le classement. De façon générale, en se basant sur la définition opérationnelle des CPF, élaborée par le ministère de l'Éducation, on recourt principalement aux résultats obtenus en français et en mathématiques, ces deux matières servant d'étalons pour diriger l'élève dans un type de cheminement ou l'autre. Mais certains milieux tiennent compte également de l'apprentissage d'autres matières scolaires, en particulier de l'anglais, des habiletés maîtrisées par l'élève, de son rythme de travail, de sa capacité à organiser son travail, des possibilités de soutien du milieu familial, du fonctionnement intellectuel, du quotient intellectuel, de la motivation de l'élève. Autrement dit, les critères retenus dépendent pour une part de la conception qu'on se fait du développement de l'enfant et de l'importance à accorder à tel ou tel paramètre. De la même façon, les données sont recueillies à partir de sources variables, en nombre et en nature, d'un milieu à un autre: le jugement du titulaire, l'histoire scolaire de l'élève, des examens uniformes, le bulletin descriptif, des formulaires d'observation, des tests spécifiques procurant des indices sur les habiletés scolaires et sur les caractéristiques personnelles, des tests visant à mesurer l'habileté de l'élève en lecture et en mathématiques. En définitive, l'instrumentation varie selon les moyens que l'organisation investit dans l'opération. Quant aux erreurs de classement, toujours possibles, les milieux en identifient, çà et là, mais en nombre limité qu'ils s'efforcent de réduire encore, soit en améliorant la validité des instruments utilisés et l'étanchéité de l'interprétation des résultats, soit par des réévaluations en début d'année scolaire.

En ce qui concerne l'***assentiment des parents***, certains établissements scolaires le requièrent, mais la plupart ne s'obligent pas à une telle autorisation pour procéder à un classement. Toutefois, particulièrement lorsqu'il s'agit de diriger un élève en cheminement particulier de formation temporaire, peu de parents

manifestent de l'opposition, surtout si une ressource compétente parmi le personnel scolaire leur a expliqué le contenu du dossier, les résultats des tests et l'évaluation des possibilités de l'élève. Il est vraisemblable cependant que, en connaissance de cause, il se rencontre une plus grande résistance dans le cas du cheminement de formation continu.

Enfin, l'***âge d'accès*** présente des difficultés particulières quand il s'agit d'un classement en insertion sociale et professionnelle (ISPJ). Ici et là, les milieux scolaires estiment que la règle permettant l'accès à ce type de cheminement aux seuls 16-18 ans et, « exceptionnellement », aux élèves de 15 ans, est imprécise et ne tient pas suffisamment compte du fait qu'un grand nombre d'élèves en cheminement particulier de formation continu ne resteront pas à l'école s'il leur faut attendre d'avoir seize ans pour accéder à l'insertion sociale et professionnelle. Il y a ici un cas limite de persévérance scolaire.

2.1.2 Des enseignants de toutes les provenances

La diversité des élèves des cheminements particuliers et la diversité de leurs besoins, jusqu'à un certain point individualisés, sont-elles prises en charge par des enseignants ayant des compétences spécifiques ou, d'un autre point de vue, appellent-elles des compétences particulières de la part de ceux et celles qui y enseignent? La constatation qui ressort de l'examen de l'affectation dans ce secteur, c'est à la fois la ***diversité des provenances*** et l'***hétérogénéité des compétences***. En effet, s'y retrouvent autant des jeunes enseignants, frais émoulus de l'université ou en surplus dans d'autres champs d'enseignement, que des enseignants du champ de l'adaptation scolaire, qui ont déjà une certaine expérience d'enseignement à des groupes en difficultés de toutes sortes. Il y a donc à la fois des enseignants arrivés là sans l'avoir choisi, en vertu, par exemple, des mécanismes des conventions collectives, et des enseignants qui ont accepté — ou même plus rarement demandé — d'être affectés à ces groupes particuliers. L'histoire des cheminements particuliers, tels que nous les connaissons, n'est pas assez longue et rassemble des effectifs de tant d'origines scolaires différentes qu'il ne s'y est pas encore constitué l'équivalent d'un corps enseignant stable, permanent et témoignant d'une tradition pédagogique propre.

Les enseignants rencontrés sont cependant unanimes à affirmer que, au-delà de la compétence disciplinaire, il faut, pour travailler dans les cheminements particuliers, des conditions préalables, voire indispensables, telles des ***dispositions personnelles*** à créer et entretenir des relations avec les élèves qui soient fondées sur l'affection, la confiance et l'estime. Le support affectif seul, estime-t-on dans les milieux rencontrés, est propre à susciter, orienter, soutenir l'engagement, ranimer la motivation du jeune et, peu à peu, à lui permettre de faire des expériences, même modestes, de réussite. Ce sont des élèves, expliquent les enseignants, qui ont connu de nombreux échecs, qui ont souvent été rejetés par les autres et qui ont besoin de sentir que l'on s'intéresse à eux et qu'on est prêt à s'occuper d'eux. C'est seulement à l'occasion de contacts valorisants que ces jeunes peuvent « se voir », se percevoir comme capables; un climat de confiance leur est nécessaire pour qu'ils aient le goût de faire appel à la collaboration que leur offrent les enseignants.

2.1.3 Des taux d'encadrement variables

Les taux d'encadrement sont définis de façon normative et servent, selon les dispositions des conventions collectives et certains paramètres budgétaires, à constituer des groupes d'élèves ou à déterminer le nombre d'enseignants affectés à l'enseignement auprès de ces groupes. ***Ces taux d'encadrement sont donc, en principe, fixes.*** On prévoit, par exemple, un maximum de 20 élèves et une moyenne de 18 élèves par groupe pour les élèves identifiés soit comme souffrant de troubles graves d'apprentissage, soit comme déficients mentaux légers; par contre, le maximum et la moyenne seront de 14 et de 12 pour les élèves identifiés soit comme déficients mentaux moyens, soit comme mésadaptés socio-affectifs; d'autres maxima et moyennes sont prévus dans les cas d'élèves éprouvant d'autres difficultés d'adaptation et d'apprentissage. En outre, une formule permet de calculer le maximum et la moyenne pour les groupes comptant des élèves de différentes catégories.

Ces taux, normalisés par catégorie homogène, et pour des groupes hétérogènes comptant des élèves de différentes catégories[1], ne sont pas un modèle organisationnel, mais constituent des contraintes, ou des limites, pour le cadre d'organisation des services. Ce sont, en quelque sorte, des taux officiels. ***En pratique*** toutefois, les taux d'encadrement des élèves dans les cheminements particuliers de formation varient d'un milieu à l'autre, selon surtout les ressources humaines et financières disponibles, et selon les choix et les orientations que se donnent, localement, les commissions scolaires et les écoles. Si certains milieux s'en tiennent strictement aux maxima et moyennes prévus dans la convention collective, beaucoup d'entre eux les abaissent, estimant que les taux d'encadrement officiels sont trop élevés. Ces choix ont évidemment des incidences sur la répartition et le fardeau de travail des ressources humaines. Mais c'est la seule façon disponible, pour ces écoles, d'adapter l'organisation scolaire aux besoins des enfants qui sont dans ces cheminements. En outre, selon les pratiques d'enseignement et le nombre d'élèves, certains milieux vont préférer créer des ***groupes homogènes***, d'autres, des ***groupes hétérogènes***. Si l'établissement scolaire dispose de ressources suffisantes pour un nombre considérable d'élèves, la préférence ira à la constitution de groupes homogènes et stables, alors que cette homogénéité sera jugée moins importante là où l'on pratique l'enseignement individualisé.

2.1.4 Les ateliers et stages: peu de lieux, des objectifs imprécis

La possibilité d'offrir aux jeunes en cheminements particuliers de formation continus et en insertion sociale et professionnelle des ateliers variés est différente d'un milieu à l'autre. Des élèves en insertion sociale et professionnelle d'une commission scolaire ont accès, avec d'autres élèves, à des ateliers de débosselage, de menuiserie et de mécanique automobile. Ailleurs, certaines écoles ne disposent ni des locaux ni du matériel nécessaire pour offrir aux élèves des

1. « Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les corporations de syndics d'écoles pour catholiques (CPNCC) et, d'autre part, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des enseignants qu'elle représente, 1986-1988 », art. 8-8.04 B, p. 122 et annexes XIX, p. 207, et XXI, p. 212.

ateliers susceptibles de les intéresser et de les préparer aux stages. Là, les ateliers desservent un effectif si nombreux dans les différentes catégories d'élèves qu'il y a engorgement. Trouver des lieux de stage pour ces élèves s'avère parfois difficile, soit parce que le marché du travail environnant est déjà saturé de demandes venant de secteurs de plus en plus nombreux, soit parce que l'industrie primaire de la région est peu développée et offre peu de débouchés pour ces jeunes qui présentent des besoins particuliers, soit enfin parce que le milieu manque d'intérêt en regard des besoins de ces jeunes.

Il y a donc un ***problème*** à trouver des ***lieux physiques*** en nombre suffisant. Mais il y a aussi un problème à trouver des ***lieux éducatifs***, qui ne réduisent pas le stage à un pur passe-temps ou à l'accomplissement des seules tâches simples, alors que certains élèves en insertion sociale et professionnelle pourraient assumer un plus grand défi. S'il n'y a pas d'emplois qui conviennent dans le champ des apprentissages suggérés à ces élèves, on comprend le peu d'intérêt de la part du milieu du travail et de l'établissement scolaire à revaloriser la fonction du stage comme étape déterminante d'un cheminement professionnel, si modeste soit-il. Des employeurs ont d'ailleurs affirmé, lors des visites du Conseil, leur conviction qu'un investissement de leur part dans l'organisation de ces stages[2] — à condition qu'il y ait concertation entre eux et l'école sur les objectifs à poursuivre et les moyens d'en contrôler la réalisation, sur les responsabilités respectives également — pourrait être tout à fait profitable aux jeunes et constituer pour eux une porte d'entrée, même étroite, sur le marché du travail et dans la société. Il reste donc encore ***à préciser et à consolider*** les objectifs que l'on veut poursuivre, et à exercer un suivi adéquat des élèves en stage. Or le temps consacré à ces stages semble bien mince.

2.1.5 Un matériel didactique adéquat, mais rare

Le matériel didactique, jugé adéquat par les milieux, est cependant trop rare. Le matériel du primaire, dont on pouvait disposer pour combler les retards accumulés au premier ou au deuxième cycle du primaire, ne correspond plus aux intérêts et à la mentalité des adolescents. En juin 1989, la liste du matériel autorisé ne présentait que trois documents adaptés aux effectifs en cheminement particulier: l'un en catéchèse, en secondaire 1 et 2, ***Praxis 1*** en français et ***Pense et compte***, en mathématiques. Aussi est-on obligé, dans les milieux scolaires, d'utiliser le matériel en usage au premier cycle du secondaire, en voie ordinaire ou, parfois, un matériel maison adapté par les enseignants. Les jeunes auraient besoin, disent les milieux scolaires, d'activités concrètes, intéressantes, colorées, susceptibles de susciter la créativité. Ce matériel devrait être de lecture accessible — mots faciles, tournures familières —, et engageante. Les milieux scolaires sont inquiets, conscients qu'il n'existe au Québec aucune tradition quant à la production de matériel didactique destiné spécifiquement à des élèves en difficultés et en même temps conforme aux programmes conçus pour la majorité des élèves. Il est vraisemblable que les maisons d'édition ne soient pas intéressées à investir temps et argent pour une clientèle qui reste, malgré tout, assez réduite. Aussi le personnel, dans les commissions scolaires, élabore-t-il son propre matériel et,

2. Il faut ajouter que certains de ces stages, organisés à partir de l'école vers le milieu du travail, ont bénéficié de fonds de programmes fédéraux qui offrent, par l'intermédiaire d'organismes qui en font la demande, y compris des commissions scolaires, la possibilité de créer des emplois rémunérés.

dans ce cas, l'utilisation de ce matériel n'est pas soumise à l'obligation de l'approbation. Mais, malgré beaucoup d'énergies dépensées localement pour la production d'un tel matériel, il s'en fait peu de diffusion et on en connaît mal la valeur.

2.2 Les pratiques pédagogiques en CPF : encore très apparentées à celles du cheminement ordinaire

Adapter l'enseignement, dans le cas des cheminements particuliers de formation, c'est ***faire autrement***, en tenant compte des caractéristiques des élèves : dans le contexte d'un curriculum particulièrement homogène, c'est procéder à une différenciation de l'enseignement, tant en ce qui concerne les objectifs et les contenus des programmes qu'au regard de la pédagogie et de l'évaluation.

2.2.1 Des objectifs scolaires qui appellent des préliminaires

Selon l'« Instruction sur l'organisation des activités éducatives », les programmes d'études édictés par le ministre s'adressent à l'ensemble des élèves, y compris les élèves handicapés à divers titres et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. S'y ajoutent quatre programmes spécifiques destinés aux élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, des cours d'éducation manuelle et technique et, en ISPJ, des programmes d'insertion sociale et de préparation au marché du travail.

Il est clair, reconnaissent les milieux scolaires, qu'en fixant aux élèves en cheminements particuliers de formation les mêmes objectifs qu'à l'ensemble des élèves, le ministère de l'Éducation reste fidèle à son choix de curriculum homogène. Tout en concédant que l'intention est louable, certains milieux craignent qu'elle n'empêche bon nombre d'élèves, particulièrement dans les CPF continus ou en ISPJ, de cheminer de façon particulière dans un tel curriculum. Pour beaucoup de milieux scolaires, ***le réalisme exige que l'on fixe des préliminaires*** à la ***poursuite d'objectifs proprement scolaires :*** qu'on réussisse à valoriser l'élève et à éveiller en lui la capacité de se prendre en charge. Selon ces milieux, pour être pertinent, un contenu doit être approprié aux besoins et aux aptitudes des élèves ; pour préparer, par exemple, l'élève en ISPJ à remplir son rôle de citoyen, il faut arriver à développer, chez celui-ci, une image positive de lui-même.

L'expérience auprès de ces élèves apprend que, non seulement ces derniers ont échoué de nombreuses fois, mais « qu'ils se sont échoués », selon l'expression d'un enseignant. Ce qui veut dire qu'« ils n'éprouvent plus leur potentiel, ne ressentent plus cette capacité de prendre en charge leur formation, ont perdu espoir d'[illegible] reconnus comme valables » car, « être échoué », c'est craindre de [illegible] se remettre en marche. Être échoué, c'est se [illegible] trouve, le temps de sa totale dégradation, dont on a [illegible] comprend alors pourquoi on s'interroge sur la [illegible] professionnelle des jeunes et dans les cheminements [illegible] étant [illegible] l'antichambre de celle-là —, de viser [illegible] ou suite d'objectifs scolaires : il semble à certains

3. Commission scolaire de Victoria[illegible] [illegible] janvier 1989, pp. 42-44.

éducateurs plus judicieux de chercher d'abord à valoriser les jeunes à travers des activités qui ne sont, ni directement, ni nécessairement reliées à des objectifs scolaires; il faut plutôt chercher à éveiller leur capacité à se prendre en charge, à assumer le handicap social d'une absence de diplôme, sans pour autant négliger l'atteinte d'un objectif scolaire ajusté à leurs capacités en vue d'une insertion sociale et professionnelle. Le même réalisme invite également à identifier, dans les programmes officiels, les objectifs que les différentes catégories d'élèves des cheminements particuliers peuvent vraisemblablement atteindre. Les enseignants souhaitent être libérés de l'obligation de poursuivre des objectifs selon un modèle préétabli, plus ou moins commandé par la logique de telle ou telle discipline, et qui ne correspond pas nécessairement aux besoins des élèves.

2.2.2 Une différenciation de l'enseignement encore très timide

Le guide d'organisation et de planification pédagogique cite trois mesures particulières d'aide à l'intention des élèves accusant un retard scolaire de plus d'un an[4]: une répartition des programmes d'études différente de celle utilisée en cheminement ordinaire, une adaptation de la grille-matières, des modalités d'encadrement particulières[5]. L'étalement de la matière d'enseignement et l'adaptation de la grille des matières sont les deux mesures les plus répandues et les premières mises en place, parce qu'elles sont les plus commodes à organiser, au dire des milieux scolaires. Les pratiques varient quelque peu d'une commission scolaire à l'autre: les cheminements temporaires, en deux ou trois ans, consolideront les acquis du primaire et réaliseront respectivement les objectifs de première ou de deuxième secondaire. Les cheminements de type continu viseront, en trois ans, l'atteinte des objectifs obligatoires du primaire et ceux de première secondaire, le jeune accédant, à l'âge de 16 ans, à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes[6]. L'élève consacrera alors, au plus tard jusqu'à l'âge de 18 ans, un temps minimal pour atteindre, dans les matières de base, des objectifs des programmes scolaires, auxquels s'ajouteront des objectifs d'insertion sociale et de préparation au marché du travail. Il s'agit ici d'un modèle général: d'autres types d'étalement, organisés par des commissions scolaires dans le cas de cheminements continus, existent: ils s'adressent à certains groupes, tels les déficients intellectuels ou moyens et les élèves souffrant de troubles sévères de développement.

Le plus souvent, l'adaptation de la grille-matières consiste à augmenter le temps d'enseignement en langue maternelle, en mathématique et en langue seconde. Pour ce faire, on utilise soit le temps alloué aux cours à option[7], soit la possibilité d'assurer l'apprentissage d'une matière donnée sur une période de temps plus courte que prévue[8], soit l'intégration de certaines matières.

---

4. On se souviendra que, selon la définition opérationnelle, un cheminement particulier de formation est un mode d'organisation de l'enseignement pour élèves nécessitant des mesures particulières d'aide.
5. MEQ, *Les cheminements particuliers de formation. Guide d'organisation...*, p. 18.
6. Tout élève de 13 ans devant passer au secondaire, l'on comprendra pourquoi les cheminements continus s'étalent sur trois ans.
7. Articles 28 et 30 du Règlement sur le régime pédagogique.
8. Article 26 du Règlement sur le régime pédagogique.

En ce qui touche l'exploration des pratiques pédagogiques, il semble que la différenciation de l'enseignement varie beaucoup d'un milieu à l'autre. Certains établissements scolaires ont résolument misé sur la recherche et la transformation de leurs pratiques : changeant les façons de faire de la voie ordinaire, qui se sont avérées plutôt inopérantes pour les élèves des cheminements particuliers, ils ont délaissé une pédagogie trop centrée sur le contenu pour adopter une pédagogie résolument centrée sur l'élève ; à la stratégie de l'enseignement ils ont substitué, disent-ils, la stratégie de l'apprentissage, choisissant des méthodes plus appropriées aux différents styles des élèves. Ces méthodes varient, selon le cas et les besoins, de l'individualisation à l'enseignement magistral, des méthodes actives à celles où la transmission du savoir est élaborée par l'enseignant.

Les situations ne sont pas les mêmes partout, car, interrogés sur les pratiques pédagogiques mises en place pour répondre aux besoins et caractéristiques des élèves, plusieurs milieux scolaires éprouvent de la difficulté à les préciser. Ils soulignent qu'ils s'efforcent d'améliorer le contact humain entre l'enseignant et l'élève, de montrer aux élèves qu'ils ont leur place dans l'école, de susciter leur motivation. Il est difficile, reconnaissent-ils, d'adopter une pédagogie adaptée à leurs élèves, de perfectionner adéquatement leurs enseignants. Ils s'en remettent, en définitive, à l'orientation implicite des documents ministériels qui insisteraient davantage, selon eux, sur l'aspect organisationnel que sur l'aspect pédagogique.

2.2.3 Une évaluation mal ajustée

Le document d'orientation, en 1985, demandait que l'adaptation de l'enseignement s'étende jusqu'à l'évaluation : il faudrait donc, pour ce faire, utiliser les outils d'évaluation formative, organiser, si nécessaire, des modalités particulières pour l'évaluation et mettre en place un système de reconnaissance des acquis[9]. Malgré cette invitation, la pratique la plus courante est de soumettre les élèves en cheminement de formation temporaire aux mêmes examens que ceux prévus pour les élèves de la voie ordinaire, et de la même façon. L'on juge légitime et prudent de procéder ainsi avec des élèves qui sont censés réintégrer, tôt ou tard, la voie ordinaire. Il semble qu'il en soit ainsi même pour les élèves en cheminement continu. Toutefois, ici et là, d'autres modalités particulières existent, telle l'évalution de l'élève après chaque objectif terminal. Il reste qu'une interrogation sérieuse demeure quant à la pertinence d'examens uniformes pour tous les élèves et au même moment, dans beaucoup de milieux : faut-il des examens mieux adaptés aux élèves, mais qui risquent de les marginaliser, ou faut-il le même traitement pour tous les élèves, compte tenu de l'objectif de réintégration en cheminement ordinaire ?

Une autre dimension importante de l'évaluation concerne la reconnaissance des acquis. En effet, les jeunes qui ne réintègrent pas la voie ordinaire n'obtiennent pas de diplôme, les cheminements particuliers ne conduisant pas à une sanction spécifique. Aussi paraît-il nécessaire aux éducateurs qu'une reconnaissance des acquis, certifiée par les commissions scolaires, indique les cours réussis dans les différents programmes d'études, les cours non achevés, les apprentissages réalisés, en milieu de travail ou à l'école. Ce type d'évaluation est encore ***mal ajusté*** et demande beaucoup de rodage et de perfectionnement. D'ailleurs, le

9. MEQ, *Les cheminements particuliers de formation de base*, p. 24.

nombre de commissions scolaires qui s'engagent dans la rénovation de leur système d'évaluation augmente: celles-ci cherchent les moyens de faciliter, administrativement et pédagogiquement, le processus de reconnaissance des unités et des apprentissages réalisés en milieu de travail. Des formulaires de reconnaissance des acquis sont élaborés. Parfois, les commissions scolaires émettent un bulletin descriptif, qui ajoute en précision la mesure de l'atteinte des objectifs. Elles s'interrogent sur la façon d'amener la société, c'est-à-dire, plus précisément dans le cas des élèves en insertion sociale et professionnelle, les employeurs, à accorder de la crédibilité à de telles attestations. Car, de nombreux emplois n'exigent aucun diplôme. Le défi, au dire des milieux scolaires, consiste alors à convaincre un employeur, à partir d'une attestation, que le jeune possède réellement les qualités, a acquis les comportements et développé les attitudes mentionnées.

La situation décrite dans ce chapitre indique d'une certaine façon la distance entre l'objectif d'une école adaptée aux différences des élèves — intention première à l'origine de la mise sur pied de cheminements particuliers de formation — et la réalité de cette école, où l'organisation scolaire et les pratiques pédagogiques se sont développées et jusqu'à un certain point institutionnalisées en fonction des élèves en cheminement ordinaire. Dès lors, il n'est pas étonnant de constater la relative inadéquation de cette organisation et des besoins de certaines catégories d'élèves, non plus que le questionnement auquel sont soumis les modes traditionnels de dispensation de l'enseignement. Les élèves en cheminements particuliers et, par conséquent, ces cheminements eux-mêmes, ne correspondent pas à l'idéal scolaire reçu d'études bien faites, d'examens réussis, de scolarisation prolongée. Il faut donc relativiser ce modèle scolaire, si l'on veut prendre en considération et prendre en charge les besoins de ces autres élèves, de façon à élaborer des exigences qui sont à la hauteur de leurs potentialités qui, par delà la scolarisation, doivent concourir à une meilleure insertion sociale. C'est dans ce contexte que les milieux concernés expérimentent depuis un certain nombre d'années la difficile nécessité d'accorder leur organisation scolaire et certaines pratiques pédagogiques avec les besoins de ces élèves.

CHAPITRE 3

CE QUI EST EN JEU: L'ACCUEIL DE LA DIFFÉRENCE

L'histoire de l'élaboration du modèle des cheminements particuliers de formation et de sa définition opérationnelle, à laquelle l'organisation scolaire se réfère maintenant, a été brossée en relation avec les choix du système scolaire. On a aussi décrit la situation concrète de l'implantation des cheminements, au terme d'une visite de plusieurs milieux scolaires: on a pris acte à la fois des efforts faits en regard de l'organisation et des pratiques pédagogiques et des difficultés et impasses qui subsistent dans la façon de répondre à des besoins particuliers de certaines catégories d'élèves. Il s'agit maintenant de préciser ce qui est en jeu, c'est-à-dire les défis à relever, dans cette expérience menée à la grandeur du réseau des commissions scolaires, et ce qui est en cause, c'est-à-dire quels éléments il faut surveiller, améliorer, aménager pour relever les défis.

Ce qui est en jeu, ***en premier lieu***, c'est le droit de chaque élève, quels que soient ses difficultés, ses retards ou son handicap, de cheminer dans le système scolaire en développant au maximum ses possibilités. Ce qui est en cause, corrélativement, ce sont les objectifs de formation que le régime pédagogique et les programmes fixent à ces élèves. ***Deuxièmement***, le respect de la différence des élèves par l'organisation scolaire constitue un enjeu qui se traduit en termes d'égalité des chances. Ce qui est en cause, ici, c'est la qualité du cheminement, même particulier, et les conditions favorables à la poursuite de ce cheminement: en particulier, une pratique pédagogique appropriée, mais également un environnement éducatif adéquat. ***Un troisième enjeu*** concerne la reconnaissance, même non traduite par une sanction, des connaissances et habiletés acquises et indispensables à l'insertion sociale. L'évaluation des apprentissages et la reconnaissance des acquis sont mises en cause dans cette section.

3.1 Le droit à un cheminement positif

Associé étroitement au concept même de démocratisation, ***ce droit transcende*** en quelque sorte les contraintes individuelles rencontrées dans l'apprentissage, par suite d'échecs ou de retards, et vaut pour tous les élèves, quel que soit leur cheminement. Mais il est d'autant plus valable pour les élèves en cheminement particulier, qu'il demeure mal assuré, dans un système qui n'a pas été pensé pour eux, à travers des programmes où le seuil commun de réussite est placé relativement haut, au long d'un curriculum qui fait une place tardive à la diversification et au terme de vingt ans de réforme de l'éducation qui n'ont pas réussi complètement à garder à l'école, pour les amener au maximum de ***leurs*** possibilités, certaines catégories d'élèves. Malgré d'imposants progrès accomplis ces vingt-cinq dernières années[1], 22 % des élèves terminent encore leur formation primaire avec au moins un an de retard[2] par rapport à l'âge de transition au

1. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 36.
2. CSE, *L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 38.

secondaire, 30 % des élèves abandonnent leurs études secondaires[3] sans avoir obtenu de diplôme et, sur un plan plus global, environ 6 % des jeunes de 15 à 35 ans ont moins de neuf années de scolarité[4]. Dans le cadre des cheminements particuliers de formation de type temporaire, ce droit au cheminement scolaire se concrétise, suite à des mesures appropriées, avec un retour dans le cheminement ordinaire ou même avec une réussite scolaire qui découlerait d'une formation secondaire complètement réalisée dans un cheminement temporaire. Pour les élèves en cheminements continus et en insertion sociale et professionnelle, le droit au cheminement doit s'articuler autour de son point d'arrivée, qui a fort peu de chances d'être un diplôme.

Le dire n'enlève rien au caractère irremplaçable de la formation qui doit être accessible à ces élèves. Mais ***cela impose d'examiner sérieusement les objectifs fixés par les programmes scolaires pour l'ensemble des élèves***. La question est de savoir si ces élèves sont aptes à atteindre les objectifs de ces programmes d'études. Des expériences sont d'ailleurs en cours où l'on n'enseigne pas à ces élèves selon les programmes officiels, sans pour autant renoncer à l'enseignement du français et des mathématiques. Mais les apprentissages de base dans ces deux matières peuvent-ils se faire par l'intermédiaire de l'engagement du jeune dans son milieu, au cours d'activités lui apprenant à s'intégrer dans la société? Pour ces élèves, il ne fait pas de doute que l'atteinte des objectifs est davantage liée à un besoin immédiat d'insertion qu'à une exigence de programme. Ainsi conçu, on ne peut pas dire que l'enseignement est en deçà des objectifs des programmes; mais cela implique qu'on fasse des choix parmi les objectifs, en se centrant sur les besoins de fonctionnement en société que rencontreront ces jeunes. Cela pourrait signifier, par exemple, qu'on organisera des activités de cinquième secondaire en expression orale, de troisième secondaire en lecture et même du niveau primaire pour l'écriture. Il y a donc lieu de clarifier la notion d'objectifs pertinents à poursuivre, en termes d'objectifs globaux de formation. Parallèlement, il y a lieu de souhaiter la disponibilité d'outils permettant aux enseignants de faire, parmi les programmes autorisés, ce choix d'objectifs appropriés et d'exemples significatifs de situations concrètes mettant en évidence les besoins de formation des jeunes pour une insertion mieux préparée dans la société. Une telle formation en fonction d'objectifs pertinents à l'insertion sociale n'est pas pour autant une formation à rabais, mais elle constitue plutôt le seuil que la société juge acceptable au terme de la scolarité obligatoire. Il ne faut pas cependant qu'elle devienne irréversible pour un élève qui voudrait poursuivre sa scolarisation et qui aurait les capacités pour le faire.

Le Conseil estime donc qu'une approche fondée sur des objectifs aménagés différemment, selon les besoins d'une population scolaire qui ne pourra pas atteindre tous les objectifs des programmes d'études, est nécessaire mais ne signifie pas qu'il faille modifier l'horizon pour l'ensemble des élèves. Le message envoyé par le système doit être clair: le diplôme d'études secondaires demeure souhaitable pour tous les élèves. Mais il faut aussi considérer que d'autres types de compétences et d'habiletés sont nécessaires, indispensables même, et cela dans l'immédiat, pour plusieurs élèves, et qu'elles peuvent tantôt rejoindre les objectifs des programmes d'études, tantôt demeurer extérieures à ces objectifs. Le droit au cheminement pour chacun serait ainsi mieux garanti.

---

3. *Ibid.*, p. 43.

4. Source: Recensement du Canada 1986, données non publiées.

3.2 Le respect et l'accueil des particularités

Le droit au cheminement scolaire le plus riche possible, quelles que soient les circonstances qui le jalonnent, pose un autre défi concret aux établissements scolaires: celui de reconnaître les différences[5] des élèves, particulièrement de ceux qui, à cause même de ces différences, éprouvent de la difficulté à s'épanouir et à réussir dans la voie ordinaire[6]. Le système peut d'autant moins ignorer ces particularités qu'elles se font de plus en plus nombreuses et plus importantes. L'éducation de masse rassemble à l'école une population d'élèves différents par leur personnalité, leur histoire, leur milieu familial et social, leur style d'apprentissage. Cette mesure, dans le réseau des affaires sociales, qu'on a appelée désinstitutionnalisation, amène même à l'école une population additionnelle aux besoins très particuliers. Il y a donc un ***défi*** considérable pour l'école — bien plus qu'il n'y apparaît à première vue — d'***assumer une équité dans les chances de développement***. Si l'on refuse de considérer les cheminements particuliers comme un vaste terrain vague où l'on parquerait certaines catégories d'élèves en attendant la fin de l'obligation légale de fréquentation scolaire, il revient alors à l'établissement scolaire d'assumer la responsabilité de la qualité du cheminement individuel des élèves. Déjà en 1957, l'Unesco envisageait ce problème et indiquait dans quelles voies il fallait chercher des solutions: mieux adapter les programmes et les méthodes aux possibilités de la majorité des enfants, diminuer les effectifs des classes, organiser des classes différenciées, introduire des techniques de travail par groupe et de l'enseignement individualisé, utiliser un matériel d'enseignement favorisant des activités personnelles, former les enseignants à s'adapter rapidement aux conditions d'enseignement qui leur sont faites, allonger le temps de la scolarité sans retenir l'enfant dans une classe ne correspondant pas à son âge[7]. Depuis plus de trente ans, ces solutions ont été tentées avec plus ou moins de consistance et de constance. Malgré une amélioration certaine, le problème subsiste et il peut même s'accroître dans la mesure où les exigences sociales à l'égard de l'éducation augmentent. Cet enjeu de la qualité du cheminement pour des élèves reconnus, acceptés et accueillis comme différents, renvoie donc aux conditions profitables au cheminement.

D'abord une ***pratique pédagogique appropriée***, découlant d'une conviction à l'égard des besoins, intérêts, aptitudes[8] des élèves en cheminements particuliers. Un tel objectif est tout aussi valable, dira-t-on, pour l'enseignement en cheminement ordinaire. Mais il est encore plus fondamental pour des élèves qui n'empruntent pas ce cheminement, parce qu'ils n'ont pas en eux les ressources suffisantes pour compenser et pour supporter la rigidité ou l'inadaptation du système. Ce qui est en cause, lorsque l'on parle de pédagogie appropriée, c'est à

5. Le droit à la différence, selon *L'École québécoise*, serait implicitement proclamé dans le préambule de la Charte des droits et libertés de la personne, quand elle reconnaît que « tout être humain possède des droits et libertés intrinsèques destinés à assurer sa protection et son épanouissement ». MEQ, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1.4.6, p. 18.
6. La Loi sur l'instruction publique, en inscrivant le droit de toute personne à bénéficier des services d'enseignement prévus par la loi et le régime pédagogique, reconnaît en un sens ce droit à cheminer différemment.
7. Robert Dottrens, *L'Amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*, Neufchatel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1957, pp. 103-104.
8. Le mot *aptitude* désigne ici aussi bien ce qui distingue les individus que ce qui leur permet de remplir, avec succès, certaines tâches.

la fois : des dispositions de l'école favorables à l'expérimentation et à plusieurs types d'expérimentation pédagogique ; le renforcement de la « personnalité » pédagogique des enseignants, leur permettant d'exercer leur responsabilité ; l'examen de plusieurs démarches complémentaires ; la possibilité d'interventions diversifiées auprès des élèves et un appui sérieux à la relation d'aide auprès des élèves. Il y a des préalables à la capacité de relever un tel défi : en premier lieu, la connaissance la plus complète possible des besoins d'apprentissage et des compétences de chacun des élèves ; ensuite, la prise en considération des motivations de chacun, pas seulement à l'égard des matières scolaires, mais aussi par rapport à toutes les dimensions de sa vie. Il y a également des conditions facilitant cette pédagogie appropriée : par exemple, la modification du processus d'apprentissage pour l'adapter aux rythmes de développement et aux types de comportement ; l'organisation de l'apprentissage en tenant compte des mécanismes psychologiques qui le rendent possible ; le choix de stratégies[9], méthodes et moyens qui concilient les caractéristiques des élèves et les contraintes organisationnelles. Pratiquer une pédagogie appropriée n'a rien à voir avec l'improvisation ni avec le fait d'occuper des élèves. Pour que le modèle des cheminements particuliers de formation réussisse, il faut libérer le contenu scolaire et transformer la pédagogie, la diversifier, la varier parce qu'on perçoit la diversité des besoins des élèves et qu'on tente de l'assumer. L'enjeu est tel qu'il faut dépasser le seul étalement des matières, généralisé autant par commodité d'organisation que par souci pédagogique, et dont on peut dire que, s'il peut constituer un début de différenciation et s'avérer utile pour combler des retards, il est cependant insuffisant pour tenir lieu, à proprement parler, de pédagogie différenciée.

En plus de développer une pédagogie appropriée, il est nécessaire d'***aménager un environnement adéquat***, c'est-à-dire essentiellement des structures pédagogiques souples, dans le cadre d'une organisation scolaire régie par des règles plutôt uniformes et contraignantes. En effet, l'action éducative ne s'exerce pas au hasard, mais elle est directement conditionnée par un ensemble d'éléments qui la rendent plus ou moins adaptée. Ce défi de la souplesse doit être relevé par l'organisation scolaire, parce qu'il est en quelque sorte inhérent au principe même des cheminements particuliers. Il met en cause, entre autres choses, les regroupements d'élèves selon les besoins et les emplois du temps d'enseignement qu'il faut articuler de façon fonctionnelle autour des stratégies d'apprentissage. Or le système scolaire a évolué dans une direction qui rend difficile l'organisation de structures souples au service des élèves : les initiatives hors règle ne sont pas monnaie courante et les tâches ont été progressivement spécialisées, au point qu'une approche globale de l'activité éducative est extrêmement ardue à mettre en pratique. L'aménagement de cet environnement, élément clé de toute l'organisation des cheminements particuliers, appelle donc à faire jouer l'autonomie des milieux scolaires en faveur de conditions favorables à l'apprentissage : la mise en place d'équipes multidisciplinaires, la marge de manoeuvre dans la répartition du temps et la détermination de l'horaire, la durée des enseignements et le regroupement des élèves, le choix des méthodes et des didactiques, à l'intérieur d'un projet institutionnel assumant ces responsabilités. Il faut surtout éviter de demander au Ministère de normaliser, spécifier, déterminer tout projet :

---

9. Par *stratégies*, il faut entendre la combinaison et l'organisation dans le temps, en séquences, de l'ensemble des méthodes et moyens choisis pour atteindre des objectifs. À chaque stratégie correspond toujours une pluralité de méthodes et moyens parmi lesquels un choix est nécessaire, selon différents critères (facilité de mise en place, lourdeur, coûts, niveau de performance).

c'est jusqu'à un certain point la condition de réussite des cheminements particuliers que les établissements scolaires prennent des initiatives.

3.3 Une reconnaissance signifiante des acquis de formation

En plus du droit à un cheminement positif et du respect et de l'accueil des particularités, il y a l'enjeu d'une reconnaissance des acquis de formation qui soit de même qualité. Le défi de reconnaître, sans nécessairement sanctionner, non seulement des études, mais des acquis de formation, pose un certain nombre de problèmes qui découlent eux aussi de l'homogénéité du curriculum et du diplôme unique d'études secondaires. Ce qui est en jeu, c'est la ***nécessité, l'obligation morale en quelque sorte, et la capacité du système d'éducation de reconnaître de façon signifiante***, en deçà ou à côté du diplôme d'études secondaires, des ***acquis de formation réels*** et utiles à l'insertion sociale d'un certain nombre de jeunes à qui on a offert de progresser dans des cheminements particuliers de formation. Un tel enjeu met en cause à la fois la différenciation de l'évaluation, les mentalités en regard des diplômes comme seuls étalons crédibles de formation, l'engagement réciproque du jeune, du milieu scolaire et du milieu du travail dans le processus de reconnaissance, l'impact d'une telle reconnaissance sur l'enseignement lui-même. En somme, c'est tout le système qui est interpellé par le résultat de sa propre mise sur pied du modèle des cheminements particuliers de formation: un cheminement différent accepté par le système exige une forme ou l'autre de reconnaissance. C'est là une exigence de cohérence, en même temps qu'un impératif proprement éducatif.

Certes, ***la différenciation de l'évaluation*** est d'abord fondée sur la différence des élèves, mais aussi et surtout sur la pédagogie particulière dont ceux-ci ont bénéficié, et encore plus, sur la difficulté d'insertion sociale et professionnelle des personnes dépourvues de diplôme. Aussi est-il important qu'une forme de reconnaissance authentifie les savoirs du jeune qui n'a pu obtenir l'un ou l'autre des diplômes prévus (DES, DEP, CEP). C'est même une question d'équité que de lui reconnaître les savoirs développés à l'école sous forme d'années de scolarité, bien sûr, mais aussi sous toute autre forme appropriée. Ce type de reconnaissance concerne autant les élèves des cheminements particuliers de formation temporaire — qu'on ne peut sanctionner de la même façon que les élèves du cheminement ordinaire, précisément parce qu'on les a retirés de ce cheminement pour tenir compte de leurs retards et difficultés — que les élèves en cheminement continu et en insertion sociale et professionnelle: si l'on veut donner à ces derniers une réelle chance de s'insérer au marché du travail, il est évident qu'une reconnaissance d'acquis doit être aussi signifiante et crédible qu'un diplôme officiel, mais à d'autres égards[10]. Par exemple, une telle reconnaissance devrait porter à la fois sur la formation acquise à l'école et sur la capacité à exercer un emploi[11]. Autrement dit, pour être signifiante, une attestation doit s'appuyer sur des compétences et des acquis vérifiables et, pour être

10. Un diplôme se rapporte à un programme d'études déterminé, comportant un ensemble d'objectifs définis que l'élève a atteints selon un seuil déterminé. Les objectifs atteints par les élèves terminant leur scolarité sans avoir obtenu de diplôme étant différents d'un élève à l'autre, la forme de reconnaissance ne peut être un diplôme au sens conventionnel.

11. L'on pourrait indiquer les secteurs où l'élève a travaillé, les habiletés développées, les tâches accomplies, les compétences manifestées.

crédible, elle doit s'appuyer sur l'apport éducatif et le jugement d'un certain nombre d'intervenants concernés et aussi crédibles. Elle doit aussi avoir un certain caractère d'uniformité d'une commission scolaire à l'autre, ce qui suppose l'universalité des éléments de l'évaluation et leur approbation par l'autorité ministérielle. Une évaluation différenciée, portant sur l'ensemble des acquis, pourrait prendre plusieurs formes, mais ne devrait pas échapper aux critères de rigueur de toute autre forme d'évaluation. D'une certaine façon, on exigera de ce type de reconnaissance davantage de sérieux, à cause de son caractère non traditionnel.

Mais pour exister et se développer, une telle reconnaissance suppose un ***changement des mentalités***, à la fois dans les établissements scolaires et dans les milieux du travail, à l'égard de la hiérarchie des aptitudes qui s'est progressivement instituée au fil de la scolarisation d'un nombre de plus en plus grand d'élèves. Il faut d'abord que les intervenants se situent dans un contexte d'éducation globale, pour dépasser les seuls aspects scolaires. Il faut, même dans les aspects scolaires, accepter de ne pas privilégier, de façon trop obvie ni trop exclusive, le brio intellectuel qui s'exprime dans le jeu des abstractions et dans la promptitude des mémorisations; il faut surtout briser cette rigidité sociale qu'est devenue la sanction des connaissances, au point de condamner à la marginalité ceux qui ne détiennent pas de diplôme.

Un tel changement des mentalités pourrait se produire par l'***engagement réciproque de l'élève lui-même, de ses parents, de l'établissement scolaire et du milieu du travail***, le cas échéant, dans les principales étapes du processus de reconnaissance des acquis: du jeune d'abord, qu'il faut faire accéder, après de nombreux échecs, à certaines réussites reconnues par l'école et constituant pour lui le début d'un processus d'évaluation le valorisant progressivement. Particulièrement dans le cas des élèves en insertion sociale et professionnelle, il faut éviter le danger qu'une attestation mène à un cul-de-sac. Il faut faire en sorte qu'elle ait de la valeur aux yeux de l'élève et que la société, les employeurs plus particulièrement, y portent foi. L'établissement scolaire doit donc associer ceux-ci à la fois à la définition d'un certain nombre d'objectifs, pour ce qui est des habiletés sociales vérifiables et de la compétence professionnelle minimale, et à l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Tout en conservant l'initiative de la mission éducative, l'école doit s'associer à cette société à qui elle demande d'intégrer des jeunes. Le Conseil croit que c'est la seule avenue qui garantisse une certaine chance de succès à une entreprise de reconnaissance d'acquis de formation qui ne va pas de soi. Actuellement, la demande d'emploi d'un jeune sans diplôme est souvent écartée avant même qu'il n'ait eu la possibilité réelle de se faire valoir: c'est une tendance qu'on ne peut songer à renverser, compte tenu du seuil de scolarité que la société a fixé à ses jeunes. Mais ce peut être une tendance qui ne transforme pas les jeunes sans diplôme en jeunes sans avenir, si elle est accompagnée d'un effort réel pour associer tous les intervenants dans la définition, la mise en oeuvre et l'évaluation d'un certain nombre d'exigences sociales qui, jumelées à des objectifs de formation plus scolaire, dessinent la configuration d'une meilleure insertion sociale et professionnelle.

Il faut aussi connaître l'***impact*** qu'aurait une telle reconnaissance sur l'***enseignement lui-même***: au-delà d'une certaine libération des limites imposées par les programmes, il y aurait une certaine obligation morale à recentrer le cheminement sur l'élève, sur l'identification des connaissances et des habiletés qui lui

sont propres et sur la mise en valeur de capacités ou de comportements souvent sous-estimés par les systèmes d'évaluation, tels que les qualités d'imagination, les attitudes de responsabilité, les dispositions à la création, la propension à entreprendre des activités manuelles et techniques, la progression dans la communication, les manifestations de comportement civique.

Enfin, une telle reconnaissance devrait porter sa responsabilité envers les élèves au point de les ***aider à se trouver un emploi***, en les soutenant dans la mise en évidence de leur compétence et en leur assurant un certain soutien aussi dans l'insertion elle-même. Il s'agit d'une sorte d'achèvement du cheminement particulier jusque dans ses effets souhaités, entre autres, celui de la capacité pour un jeune de fonctionner de façon autonome en société. Déjà, un certain nombre de commissions scolaires sont engagées dans cet exercice, quelquefois en confiant cette responsabilité à des membres du personnel. Il faut se réjouir d'une telle pratique tout en souhaitant qu'elle soit considérée comme un élément important de la mission des établissements et qu'elle soit assumée par des membres du personnel qui connaissent bien le cheminement accompli par l'élève et qui soient capables d'en témoigner.

Les enjeux inclus dans l'implantation des cheminements particuliers de formation sont considérables. Ils mettent en cause l'ensemble des éléments de l'organisation scolaire et constituent un véritable test pour la capacité du système scolaire de favoriser le développement le plus dense possible, sur la route d'un curriculum relativement homogène et à la poursuite d'objectifs élevés, d'un grand nombre d'élèves qui autrement seraient exclus de l'école ou marginalisés dans l'école. Actuellement, 13 % des élèves d'une génération ne poursuivent pas d'études au-delà de la troisième secondaire[12]. Ce nombre correspond sensiblement au nombre d'élèves qui arrivent au secondaire avec de tels retards scolaires qu'ils sont dirigés dans les cheminements particuliers. Si leur passage dans ces cheminements ne se traduit pas par une réintégration, pour une part, dans un cheminement ordinaire, et par une expérience positive, pour l'autre part, d'insertion sociale et professionnelle, on ne pourra pas parler de progrès dans l'égalité des chances. C'est en connaissant ces enjeux et la portée de ce qui est mis en cause, que le Conseil:

10. rappelle que les cheminements particuliers de formation sont fondés sur le *droit de chaque élève à un cheminement de formation le plus riche possible*;

11. signale que la *prise en considération des particularités* des élèves qui se trouvent dans ces cheminements appelle une *pratique pédagogique appropriée* et un *environnement éducatif adéquat*;

12. met de l'avant la *nécessité d'une reconnaissance* des acquis de formation scolaire et des aptitudes à l'insertion sociale et professionnelle qui s'appuie sur l'*apport éducatif* de plusieurs intervenants.

---

12. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 35.

CHAPITRE 4

DES TÂCHES PRIORITAIRES

Les cheminements particuliers de formation existent parce que certains élèves ont des difficultés ou retards majeurs, mais aussi parce que le système scolaire québécois a des exigences assez élevées en matière de curriculum et de sanction des études. La présence des cheminements particuliers pose la question de la conciliation de l'hétérogénéité des élèves et de l'homogénéité de la formation proposée au secondaire. Le chapitre précédent a tenté d'identifier quelques enjeux liés à l'implantation des cheminements de formation. Le quatrième chapitre, en tenant compte de l'analyse de la situation dans le milieu scolaire, indique à la fois les éléments sur lesquels il faudrait agir et les tâches prioritaires à accomplir pour relever les défis énormes que s'est dessinés le système scolaire à l'égard des élèves qu'il achemine dans un modèle de formation différent. Il apparaît au Conseil que ces éléments sont tous essentiels, chacun à sa manière, et qu'ils représentent ensemble des chances de succès pour l'élève et pour l'organisation scolaire. Bien sûr, les tâches proposées ne sont pas toutes réalisables intégralement, ni toutes en même temps, dans chacun des milieux. Mais elles indiquent un chemin à suivre pour une stratégie éducative et efficace à l'égard des élèves à qui on suggère le cheminement particulier.

Il semble donc, ***en premier lieu***, qu'une approche globale des besoins et de la réalité des élèves soit indispensable à l'élaboration de services éducatifs adéquats. ***Deuxièmement***, la mise en place d'équipes multidisciplinaires est un atout pour assumer l'ensemble des besoins identifiés et pour déterminer les interventions les plus appropriées. ***Une troisième tâche***, déjà annoncée au chapitre précédent, recouvre le champ des contenus d'enseignement, ou de formation, et l'organisation des objectifs des programmes, de manière pertinente pour la progression du cheminement de l'élève. ***En quatrième lieu***, la disponibilité d'un matériel didactique adéquat revêt un caractère d'urgence, mais pose aussi un certain nombre de questions quant à son élaboration, son autorisation et sa production. ***Cinquièmement***, pour éviter le piège d'une différenciation recette et pour multiplier les possibles d'une différenciation dynamique de l'enseignement, il faut restaurer l'engagement et l'autonomie professionnelle de tous les intervenants. ***Sixièmement***, pour donner toute sa portée à la formation dispensée, il faut viser une qualité d'encadrement des élèves et la compétence des personnels. ***Une septième tâche*** concerne une collaboration des partenaires qu'il importe de susciter autant dans le milieu scolaire que dans les milieux extrascolaires qui partagent la responsabilité du développement de ces élèves. Mais la première caractéristique de chacune de ces tâches, c'est que le succès de sa réalisation relève en définitive de la commission scolaire et de chaque établissement. La différenciation peut être encouragée et même facilitée par l'autorité ministérielle, mais elle ne peut être assumée ailleurs que dans l'école, où sont les élèves.

Les cheminements particuliers représentent donc un énorme défi de prise en main, par les instances locales, de l'organisation de services éducatifs de qualité, une formidable occasion d'assouplissement du système scolaire, au profit des élèves. C'est même, jusqu'à un certain point, dans la seule mesure de cette expérimentation à conduire, selon les orientations proposées par le Ministère, que les milieux scolaires pourront mieux identifier leurs besoins de ressources

humaines, matérielles et financières et justifier le type de support nécessaire de la part de l'État.

4.1 Adopter une approche globale des besoins

Une telle approche tient compte de tous les éléments en présence, chez l'élève et dans la démarche d'apprentissage, en les abordant comme un tout interactif. Elle se préoccupe d'abord des causes qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage de l'enfant; elle consiste ensuite, en respectant les différences de l'élève, à construire des interventions pédagogiques qui tirent parti de ses aptitudes; elle s'attache à la réorganisation du processus d'apprentissage, le cas échéant; enfin, elle est soucieuse de développer une véritable relation éducative, essentielle au progrès de l'élève. Dans ses visées, la pédagogie différenciée est une pédagogie de la maîtrise, parce qu'elle tient pour acquis que tout élève est capable de réaliser des apprentissages, s'il est aidé là et au moment où se rencontrent des difficultés, si l'intervention est adéquate et si l'on donne suffisamment de temps à l'élève pour faire ces apprentissages.

Aussi est-il essentiel, ***dans un premier temps***, et dans la mesure du possible, de rechercher les causes des difficultés. L'expérience a montré qu'une approche strictement pédagogique, qui considère tout problème comme la manifestation d'une difficulté « mécanique » d'apprentissage, s'avère, à moyen et à long terme, presque totalement inopérante, faute de savoir que les problèmes d'apprentissage ont leurs causes profondes et qu'il faut agir sur ces causes, en ne se limitant pas à offrir des mesures de rattrapage. Aussi, à cet égard, est-il indiqué de travailler à l'identification des causes des difficultés d'apprentissage, parfois multiples et variées chez un même élève. Il est, en effet, de plus en plus admis et compris que les causes d'échec ou de difficultés scolaires ne sont pas toujours, ni uniquement, d'ordre intellectuel, mais aussi d'ordre familial, psychologique, social, institutionnel... Pour se convaincre de la diversité de ces causes, il suffit de retracer le profil de jeunes qui abandonnent leurs études secondaires: carence affective profonde, mauvais départ scolaire au primaire, faible stimulation culturelle, manque de soutien familial, expérience de violence physique ou morale. « L'histoire de l'élève, écrit Bloom, est au coeur de l'apprentissage scolaire[1]. » L'approche globale s'avérera d'autant plus efficace qu'elle agira non seulement sur l'élément scolaire symptomatique, mais également sur les autres éléments, assurant ainsi, par voie de synergie, une transformation meilleure et plus profonde.

Dans un deuxième temps, parce qu'elle considère l'élève comme un être particulier et unique, l'approche globale invite à tenir compte de ses différences. Elle tire parti de ses aptitudes et prend en considération ses intérêts, le coeur de sa motivation et ses besoins. Aborder l'élève en cheminement particulier comme une totalité différente est d'autant plus important qu'il se trouve en situation d'échecs ou de retards scolaires répétés et qu'il éprouve, plus que d'autres, de la difficulté à tirer profit, pour sa formation, de l'environnement scolaire. Or, ce sont précisément les différences qu'il présente qui sont à l'origine de son incapacité relative à profiter des ressources mises à sa disposition. Aussi, une

1. Benjamin J. Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Nathan, 1979, p. 23.

approche qui ne prendrait pas en considération son individualité se révélerait-elle inefficace à résoudre ses problèmes de retard scolaire. Et une culture scolaire qui, pour maintenir la stabilité de ses normes, ne respecterait pas ce qu'il est, maintiendrait le cycle de l'échec. En plus d'être incapable de l'aider, une telle culture, en marginalisant ce qui n'entre pas dans le cadre restreint de son modèle, pourrait même devenir répressive.

L'approche globale peut aider à déterminer des interventions qui tiendront compte, à la fois, des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux qui conditionnent la manière d'apprendre de l'élève. Ainsi, à titre d'exemple sur le plan cognitif, le « profil pédagogique[2] » de l'élève dira quelle situation d'apprentissage semble être la plus indiquée et selon quel rythme. Pour apprendre, tel élève a besoin d'un bon schéma, tel autre appréhende l'objet par le discours, tel autre, en manipulant. Si tel élève apprécie être relativement indépendant ou exercer librement son attention, tel autre a besoin d'être guidé, encadré, dirigé, sans être nécessairement moins autonome: il suit, peut-être, une progression plus linéaire. Ainsi, selon le degré de « guidage[3] » nécessaire à l'élève, optera-t-on pour une situation d'apprentissage collective très peu guidée, une situation interactive ou une situation individualisée.

Il en sera de même sur le plan affectif. Chaque élève a vécu une aventure unique, a écrit avec son milieu familial une histoire singulière qui provoque chez lui des réactions d'identification, d'indifférence ou de rejet.

Ces réactions sont souvent la source d'une motivation particulière à l'égard d'une discipline scolaire, comme l'estime pour tel enseignant déclenche parfois des énergies additionnelles. Vouloir ignorer cette réalité rendrait impossible la compréhension de certaines réactions, provoquerait des durcissements qui mettraient en péril l'avenir de la relation pédagogique, risquerait de créer des blocages stériles.

Il est tout aussi important de tenir compte des facteurs sociaux. Aucune méthode pédagogique n'est socialement neutre: le choix de l'outil, comme celui de la situation, détermine, en partie, la réussite des apprentissages. Le rapport que l'élève entretient avec les différents outils utilisés à l'école est lié au degré de pénétration et au mode d'utilisation de ces outils dans le milieu familial. C'est ainsi que l'utilisation exclusive de l'écrit dans les exercices d'évaluation défavorise les élèves issus de familles où l'écriture est un acte exceptionnel, réservé à des circonstances précises et rares. Les outils qui requièrent une attention soutenue et interdisent le retour en arrière, par exemple, seront réservés aux enfants habitués à une appréhension en continu; pour ceux dont la perception spontanée est particulièrement réglementée, il sera préférable de faire appel à des outils susceptibles d'être utilisés de manière plus souple.

Une approche globale se préoccupe aussi, ***dans un troisième temps***, de la réorganisation du processus d'apprentissage quand celui-ci a été perturbé. Elle voit alors à raffiner l'observation sensorielle par des exercices appropriés, notamment par les arts, qui mettent en activité le processus d'apprentissage; elle

---

2. A. de la Garanderie, *Les Profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1980.
3. C. Enard et col., *La Formation par l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1970, pp. 113 et 156.

s'attarde à améliorer le processus de mémorisation et à favoriser, par des exercices de création — textes, dessins, théâtre, expression vocale —, l'association et l'utilisation des images mémorisées; elle prévoit de multiples réalisations où l'élève vérifiera sa capacité à exploiter les stimulations de l'environnement, à mettre en activité son processus de conceptualisation et à utiliser les codes transmis par l'école.

Finalement, l'approche globale développe et entretient une bonne relation éducative, parce qu'elle appelle, de la part des enseignants, des actions qui rejoignent l'élève dans ses besoins, qui vont chercher ses intérêts et qui mettent en valeur ses aptitudes. L'apprentissage est toujours facilité quand la relation éducative entre l'enseignant et l'élève est bonne. Cette relation est, en quelque sorte, le moteur du processus éducatif, le moyen privilégié de l'atteinte des objectifs. Les autres dimensions de la vie scolaire ne s'animent et n'ont de sens que selon la qualité de la relation qui s'établit entre les différents acteurs et, plus particulièrement, entre l'enseignant et l'élève. Elle est aussi le seul fondement d'exigences élevées à l'égard de l'élève. Aussi une approche globale, en favorisant une bonne relation éducative, a-t-elle une influence, indirecte certes, mais positive, sur l'apprentissage. C'est dans cette perspective éducative que le Conseil:

13. recommande que les milieux scolaires *adoptent une approche globale des besoins des élèves*, en tenant compte des facteurs cognitifs et sociaux qui influencent leur manière d'apprendre;

14. recommande que les milieux scolaires voient à ce que l'intervention pédagogique ne cherche *pas seulement à diminuer ou à combler le retard dans les matières scolaires*, mais aussi à *réorganiser le processus d'apprentissage chez les élèves*.

4.2 Mettre en place des équipes multidisciplinaires

L'analyse des propos tenus par les enseignants engagés dans les cheminements particuliers de formation fait voir certaines limites de leur analyse, psychologique et sociale, des causes et des difficultés rencontrées par leurs élèves. Cela est normal: ils ne sont ni psychologues, ni travailleurs sociaux; ils ne disposent ni de la formation théorique ni de la pratique spécialisée permettant une lecture rigoureuse et critique des difficultés d'apprentissage et de leur fondement psychosocial. Par contre, leur formation à l'enseignement et leur expérience accumulée leur confèrent des compétences irremplaçables en matière d'accompagnement des élèves dans un cheminement scolaire.

Aussi, une véritable approche globale doit-elle s'appuyer, en premier lieu, sur une ***évaluation de l'élève*** la plus complète et la plus sûre possible, et portée collégialement par une équipe multidisciplinaire regroupant, au minimum, les enseignants, le psychologue, l'orthopédagogue et la direction de l'école, ou la personne responsable des groupes concernés. Une telle équipe peut aussi s'enrichir de la présence de personnel en psychoéducation et en travail social et engager les parents selon un modèle de responsabilité partagée. Le travail de cette équipe devrait se concrétiser dans l'élaboration d'un dossier, plus ou moins développé selon les cas, traçant le portrait global de l'élève et les principaux

éléments d'un plan d'intervention personnalisée : résultats des évaluations formatives et des examens sommatifs, tests de classement, résultats d'évaluation psychologique, si nécessaire, niveau d'adaptation sociale, habiletés acquises, intérêts manifestés, sources de motivation.

Une fois ce bilan réalisé, il apparaît utile que l'équipe multidisciplinaire identifie, collégialement, les ***moyens à mettre en oeuvre*** pour faire progresser l'élève. Une telle collégialité permet à chaque intervenant d'exprimer sa vision des choses dans le domaine qui le concerne plus particulièrement. Ces échanges touchant aux différentes dimensions de la personne de l'élève permettent une intervention plus appropriée. La mise en place d'une telle équipe évite aussi que les décisions concernant l'élève soient prises en fonction d'une seule de ses caractéristiques — par exemple, tel retard en français — et favorise la mise en place de mesures cohérentes. Cette cohérence s'avère particulièrement nécessaire si les mesures préconisées prévoient l'intervention de plusieurs personnes. En effet, l'approche globale, quand il s'agit d'élèves en difficulté, demande souvent que l'action de l'enseignant soit soutenue par celle des parents, des spécialistes intrascolaires ou, parfois, des professionnels extrascolaires. Quelles que soient la nature et l'ampleur des interventions projetées, il importe qu'elles soient cohérentes : il ne faudrait pas qu'une logique scolaire contredise une logique de traitement des problèmes de personnalité, par exemple, ou encore qu'une « psychopathologisation » des problèmes d'apprentissage déresponsabilise les enseignants et l'école. Elles doivent concorder de manière à ne pas occulter les insuffisances du système scolaire lui-même, ni à déplacer la cause de l'échec seulement vers l'enfant ou sa famille, ni à réduire les problèmes d'apprentissage à des causes d'ordre psychologique et social. Il revient également à l'équipe, par l'intermédiaire, le plus souvent, de l'enseignant responsable de l'élève, d'intéresser ce dernier au plan d'intervention préparé à son endroit, de le responsabiliser par rapport à chacun de ses éléments, d'en faire le principal artisan de sa réussite. Enfin, il revient à l'équipe d'évaluer, en cours d'année, l'efficacité du plan d'intervention, et d'y apporter les ajustements nécessaires, y compris dans certains cas, de procéder à un reclassement d'élève. C'est pourquoi le Conseil :

15. recommande que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires élaborent et fassent connaître des *modalités d'encadrement* d'élèves en cheminements particuliers de formation par des *équipes multidisciplinaires, où serait sollicitée la contribution des parents* ;

16. recommande que la direction de l'établissement scolaire s'assure qu'*un plan d'intervention personnalisée* — analogue à ce qui est prescrit par la Loi sur l'instruction publique — soit élaboré, mis en place, et ajusté si nécessaire, par une équipe multidisciplinaire ;

17. recommande que le ministère de l'Éducation *soutienne davantage les milieux* où, la population scolaire étant restreinte et dispersée géographiquement, une *équipe multidisciplinaire peut difficilement se constituer.*

4.3 Offrir des contenus de formation pertinents

Cette tâche exige en premier lieu une compréhension commune des objectifs de l'école secondaire. Mais elle suppose qu'on s'arrête, tout de suite après, aux caractéristiques des élèves qui cheminent différemment dans le curriculum du secondaire. De plus, sur la route de la définition de contenus pertinents à ces catégories d'élèves, il y a des écueils importants à éviter, si l'on veut préserver une égale qualité de formation. Enfin, il y a lieu de procéder à une réorganisation des contenus des programmes, compte tenu des besoins des élèves, et cette réorganisation interpelle autant l'écriture des programmes que la pédagogie à pratiquer.

L'importance d'adhérer à une ***compréhension commune des objectifs*** du secondaire tient essentiellement au choix fait par le système d'éducation québécois de préparer les élèves aux exigences de plus en plus nombreuses du monde moderne et aux changements rapides découlant de l'évolution du monde du travail et, plus généralement, de la société. Les objectifs des programmes menant à l'un ou l'autre des diplômes d'études secondaires, que ce soit le DES, le DEP ou le CEP, identifient des connaissances et des savoir-faire, des attitudes et des compétences que le système scolaire juge utiles, voire nécessaires, pour vivre en société. Aussi est-il hors de question de viser, pour les élèves en cheminements particuliers de formation, des objectifs différents de ceux du cheminement ordinaire. Dès lors, il s'agit de savoir comment les établissements scolaires vont composer avec cette obligation. Cette question n'est en rien théorique : au contraire, les milieux scolaires nous l'ont identifiée comme une source majeure de problèmes et de malentendus. Car si la grande majorité des intervenants en cheminements particuliers conviennent de l'importance de maintenir des objectifs communs à la grandeur du système scolaire, la pratique de l'enseignement, qui est faite d'application des programmes et de pédagogie, s'ajuste mal à cette exigence lorsqu'on examine attentivement les besoins et les caractéristiques des élèves.

Il est donc utile de revoir les ***caractéristiques de ces élèves*** ; utile, également, de distinguer les élèves en cheminement particulier de formation temporaire, dont le classement est établi en prévision d'une réintégration au cheminement ordinaire, et les élèves en cheminement continu ou en insertion sociale et professionnelle qui, à cause de leur retard scolaire et de leur âge, sont à proximité immédiate du monde du travail et doivent envisager leur avenir prochain en fonction d'une place à occuper dans la société. Cette distinction aide à comprendre que, dans le cas de la première catégorie d'élèves, des objectifs de formation scolaire soient privilégiés, en vue d'un objectif de scolarisation ou de formation professionnelle, sans dispenser pour autant l'organisation scolaire de mettre en place des mesures et des stratégies de la nature de celles dont le présent avis fait état pour l'ensemble des cheminements particuliers. La situation est différente pour les élèves de l'autre catégorie, à la fois en plus simple et en plus complexe. En plus simple, parce qu'il est évident que, même en poursuivant des objectifs minimaux de formation scolaire, par l'acquisition du plus grand nombre d'apprentissages possible dans les matières de base — jusqu'à l'âge de 16 ans, et ensuite, dans le cadre de l'insertion sociale et professionnelle — ces élèves ne sont déjà plus en chemin vers un diplôme d'études secondaires. En plus complexe par ailleurs, parce qu'il faut concilier des éléments de formation générale et des éléments d'insertion professionnelle, avec le marché du travail comme horizon immédiat.

De plus, si l'on veut préserver une égale qualité de formation, les établissements scolaires doivent ***éviter de s'enfermer dans un dilemme***, dont les termes seraient soit la complaisance, soit l'illusion. La complaisance, qui consisterait à mettre en place les programmes, en les adaptant non pas aux besoins réels des élèves, mais aux motivations primaires — sommairement exprimées dans les termes « faire le minimum, occuper le temps, pour sortir au plus tôt du système » —, mènerait à une démission devant l'ampleur de la tâche. D'un autre côté, l'illusion voulant que la poursuite de tous les objectifs des programmes, comme elle se fait au cheminement ordinaire, va attirer les élèves en situation sérieuse de retard et d'échec vers de meilleures performances scolaires, ne pourrait que mener un plus grand nombre d'élèves à l'abandon scolaire.

On le voit, les difficultés sont nombreuses et sérieuses. Or il faut savoir que les programmes scolaires ont été élaborés en fonction d'élèves du cheminement ordinaire, qu'ils ont été rédigés selon une approche fortement intradisciplinaire, qu'ils ont été répartis sur un nombre déterminé d'années, qu'ils se déploient à travers des guides pédagogiques et du matériel élaborés en conséquence, alors que les élèves dont il est question dans les cheminements particuliers ont un retard scolaire important et qu'ils sont à la limite du temps obligatoire de leur fréquentation scolaire. D'où ces questions, fort pertinentes, que se posent les milieux scolaires : comment éviter la surcharge des programmes et la multiplication des matières ? comment assurer un équilibre judicieux entre les différentes matières retenues ? comment choisir, dans le cas de chaque matière, ce qui est fondamental et ce qui l'est moins ? à partir de quel pôle établir la discrimination parmi les objectifs : le contenu à enseigner ou la capacité de l'élève ?

Les considérations qui précèdent amènent le Conseil à formuler quelques avenues permettant d'améliorer la pertinence des contenus de formation, particulièrement dans le cas des cheminements de formation continus et de l'insertion sociale et professionnelle, mais aussi, quant à l'esprit, dans le cas des cheminements temporaires.

Tout d'abord, et en ne remettant pas en cause les objectifs des programmes, il faudrait inverser la perspective et ***réorganiser les contenus en fonction des groupes visés*** : que cette opération soit qualifiée d'épuration, de délestage ou de réécriture des programmes, il importe de procéder à une simplification de ceux-ci, sur la base des concepts fondamentaux qui traversent chacun des programmes et constituent des principes organisateurs de la formation à dispenser. Un tel exercice devrait permettre d'établir des priorités en regard de la formation à donner et un équilibre, par exemple, entre les différentes disciplines, pour éviter que certaines soient marginalisées ; entre les différents contenus, pour assurer les apprentissages dans leur ordre d'importance ; entre les différents groupes d'objectifs — cognitifs, affectifs, psychomoteurs —, en tenant compte des besoins et des intérêts de ces élèves ainsi que du principe du plein épanouissement de leurs possibilités ; entre les contenus scolaires et extrascolaires, en sachant que le cadre non formel est parfois un point d'entrée plus adéquat que le cadre formel. Toutefois, la hiérarchisation des contenus et la recherche de leur équilibre ne devraient pas se faire au détriment de leur cohérence : on devrait veiller à ce que l'atteinte d'objectifs antérieurs ait fourni à l'élève les préalables pour aborder un nouvel objectif.

Il y aurait avantage, également, à ce que la reformulation des objectifs et des contenus prenne ***appui sur des situations de vie*** auxquelles les élèves seront éventuellement confrontés et précise les compétences à acquérir en vue de maîtriser ces situations. Il serait utile pour les enseignants que les apprentissages de base à réaliser soient accompagnés de simulations de situations et, dans le cas d'élèves en stages d'insertion sociale et professionnelle, qu'ils soient réalisés à partir de situations vécues. La refonte des contenus de formation, suggérée ici, fonde sa pertinence sur le rapport entre la réalité de l'élève, vécue ou à vivre, et l'objectif poursuivi, afin de maintenir à un niveau élevé la motivation de l'élève à apprendre. Les objectifs des programmes actuels, de même que leurs contenus, sont satisfaisants: il ne s'agit pas de recommencer à neuf une démarche qui a drainé beaucoup d'efforts et d'énergies depuis une dizaine d'années. Mais il serait précieux d'en faire une présentation accessible et consolidée, jusqu'aux situations d'apprentissage, en tenant compte de la situation concrète des élèves qui sont dans les cheminements particuliers de formation.

C'est dans cette perspective que le Conseil:

18. recommande que, dans le cas des cheminements continus et de l'insertion sociale et professionnelle, le ministère de l'Éducation procède à une *réorganisation des objectifs et des contenus des programmes actuels* selon des principes de hiérarchisation et d'équilibre, et à l'aide de concepts généraux;

19. recommande que cette réorganisation *prévoie des situations d'apprentissage en référence* à l'insertion sociale et *précise les compétences nécessaires à la maîtrise de ces situations*;

20. recommande que cette réorganisation *engage des ressources compétentes du milieu et ayant une expérience d'enseignement dans les cheminements particuliers* de formation.

4.4 Se doter d'un matériel didactique adéquat

L'enseignement aux élèves des cheminements particuliers de formation, en raison des caractéristiques des élèves et de la pédagogie proposée, suppose un matériel didactique diversifié, des suggestions de situations d'apprentissage, une palette de propositions et de simulations grâce auxquelles les enseignants pourront construire leurs propres stratégies, augmentant ainsi les chances de réussite des élèves. Ce matériel doit se référer à des expériences de vie vraisemblables pour des adolescents. Même pour des élèves dont les acquis scolaires sont faibles, l'expérience de vie et le niveau psychologique exigent un ton, une facture et un contenu plus pertinents. Pour certains groupes en particulier, il faut pouvoir disposer d'un matériel qui propose des activités moins orientées vers les programmes et le diplôme, plus aptes à dénouer les blocages qu'ils éprouvent à l'égard de certains apprentissages et des activités aussi qui partent de ce que sont les élèves et non de ce sur quoi ils ont échoué.

Il est relativement plus facile de produire du matériel pour élèves ayant un faible retard ou éprouvant des difficultés d'apprentissage mineures. L'entreprise s'avère plus difficile, plus aléatoire, pour ceux qui présentent des retards importants:

dans le cas de ces derniers, l'élaboration d'un matériel adéquat fait appel autant à la connaissance des caractéristiques de ces élèves qu'à celle des objectifs des programmes d'études et exige, de ce fait, un véritable travail multidisciplinaire. Or il n'existe au Québec aucune tradition quant à la production de matériel didactique destiné spécifiquement à cette population d'élèves. Les milieux scolaires souffrent énormément d'une telle carence, qui commence cependant à être comblée par le Ministère[4]. Mais il n'est pas sûr que les milieux scolaires doivent attendre du Ministère seul la solution à leurs problèmes en matériel. D'ailleurs, beaucoup de milieux ont commencé à produire localement: ce matériel est plus nombreux, mais disparate. Il est généralement peu connu et aurait besoin d'être évalué, remanié au besoin, édité et publié, pour répondre aux besoins. Et d'une certaine façon, il y a lieu de croire que c'est du niveau local qu'il faille attendre le meilleur en cette matière, compte tenu des exigences qui accompagnent la production de ce matériel. De plus, la difficulté à produire un matériel adapté aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est probablement le signe qu'il faut mettre en veilleuse, dans le cas des cheminements particuliers, le concept de matière qui prévaut pour la voie ordinaire. Il y a, en ce domaine, occasion et urgence d'innover et de substituer au modèle lourd du manuel, une formule plus souple où chacun pourrait puiser selon ses besoins et intérêts. Pour ce faire, il faut une stratégie de développement coopératif qui allie l'expérience des personnels auprès des élèves concernés et la compétence de professionnels en évaluation des besoins des élèves; un leadership ministériel qui s'exerce non pas tant dans la production de matériel, mais plutôt dans le soutien à ceux qui en produisent; des occasions de rencontres régionales systématiques, destinées à faire reconnaître le matériel existant, à fournir du soutien à son utilisation et à favoriser l'expression des besoins nouveaux; bref, un ensemble de mesures qui tiennent compte à la fois de l'importance de la situation et des responsabilités respectives des intervenants.

C'est avec la conviction qu'il est nécessaire de disposer rapidement du matériel didactique adéquat que le Conseil:

21. recommande au ministre de l'Éducation de prendre l'initiative d'un *développement coopératif en matière de production de matériel didactique* diversifié, facile d'accès pour les élèves et assez multiforme pour permettre la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée;

22. recommande au ministre de l'Éducation de *confier à la compétence régionale la responsabilité de regrouper les intervenants* pour l'identification des besoins, la présentation du matériel existant et l'échange sur son utilisation;

---

4. La liste du matériel didactique autorisé ne présente actuellement que cinq titres; il s'agit de documents produits grâce à des subventions du Ministère à des maisons d'édition; ils s'adressent aux élèves en cheminement particulier temporaire du premier cycle du secondaire; ce sont *Praxis I et Praxis II*, *Pense et Compte I* et *Pense et Compte II*. Les deux premiers font partie d'un ensemble qui étalera sur quatre ans le programme de français du premier cycle; les deux autres étalent le programme de mathématiques. À ce matériel autorisé s'ajoute *Avec Jésus je m'embarque*, pour l'enseignement religieux. Il existe d'autres documents, peu nombreux il est vrai, produits par le MEQ, qui ne figurent pas dans cette liste, telle que la banque d'activités et de stratégies d'apprentissage en français langue maternelle à l'intention des élèves en ISPI. Pour ce qui est des cheminements continus, il existe du matériel à l'intention des enseignants, préparé par des milieux scolaires à l'aide de subventions, et dont l'existence est connue des autres milieux par l'intermédiaire du MEQ.

23. recommande au ministre de l'Éducation de *subventionner l'expérimentation dans l'élaboration de matériel didactique* dans les milieux scolaires et de *sensibiliser les maisons d'édition* à la production de ce matériel.

4.5 Multiplier les possibles

Pour vivre une différenciation dynamique de la formation à l'intérieur des cheminements particuliers de formation, il faut que tous les intervenants, administrateurs, éducateurs, élèves assument leur responsabilité respective. La multiplication des possibles, si essentielle au succès des cheminements particuliers, passe par le projet de l'établissement, l'autonomie professionnelle, la constitution d'équipes stables, brisant l'isolement des enseignants, et l'explicitation du contrat reliant l'établissement à l'élève.

La mise en œuvre d'un ***projet d'établissement*** et le développement des cheminements particuliers comme un élément essentiel de ce projet sont importants à plus d'un titre. D'une part, le passé est plein d'exemples d'innovations qui, à plus ou moins brève échéance, ont donné jour à des structures vides de sens: ici, des groupes de niveau ont abouti à des classes ghettos; ailleurs, le plan de travail individuel de l'élève s'est transformé en plan uniforme pour tous, avec un temps de réalisation strictement minuté. Le danger est réel de diluer le projet d'un enseignement qui tient compte des différences dans une multitude de petits dispositifs chargés de l'incarner. Pour éviter que la collectivité scolaire se décharge d'un souci sur une structure, pour installer une dynamique de la différenciation qui transforme en profondeur la démarche éducative, il faut que celle-ci soit l'affaire de tous, direction de l'établissement, enseignants et élèves, engagés à des titres différents, mais ensemble, dans un projet commun. Aussi, peut-on dire que la ligne de partage entre une différenciation dynamique et une différenciation ayant le caractère d'une recette, c'est la création d'un espace contractuel, à la fois réel et symbolique, où puissent se rencontrer les partenaires éducatifs. Pour que tout ne reste pas tout à fait comme avant, il faut qu'il y ait des temps et des lieux où les partenaires puissent réfléchir ensemble sur les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre, travailler à de nouvelles propositions pédagogiques, évaluer et ajuster les stratégies en fonction des résultats obtenus. Il s'agit d'engager l'ensemble des partenaires dans la gestion des apprentissages, de les mobiliser autour d'un projet qui les concerne tous. D'autre part, parce qu'une différenciation dynamique de l'enseignement requiert de chacun des intervenants le sens et l'exercice de ses responsabilités, elle ne peut se développer qu'à l'intérieur d'un projet de tout l'établissement, projet discuté et consenti, qui englobe autant les objectifs à poursuivre que les stratégies à mettre en place, de même que le cadre d'organisation de tous les éléments.

À l'intérieur seulement d'un tel projet[5] prend son importance l'***autonomie professionnelle*** qui exige, pour une bonne part, l'appropriation par l'enseignant de la responsabilité et de l'initiative pédagogiques, une personnalité pédagogique

5. « Telle est donc la dynamique de l'établissement: un mouvement de prise en charge et d'autodéveloppement, qui trouve sa source au cœur même de l'institution, dans la culture organisationnelle, la compétence et l'engagement des personnels, la volonté d'apprendre des élèves et des étudiants. Mais cette dynamique, pour s'affirmer pleinement et aller au bout d'elle-même, se doit de s'incarner dans un projet d'établissement. » CSE, *La Qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement*, Rapport annuel 1986-1987, Québec, 1987, p. 14.

propre et une compétence en relation avec les élèves et leurs besoins particuliers. L'appel à ce professionnalisme et sa reconnaissance par l'établissement indiquent bien que c'est dans la classe et au sein d'une équipe pédagogique que se prépare, et se vit surtout, la différenciation. Aussi le Conseil estime-t-il important que les milieux scolaires inventent et expérimentent des cadres organisationnels, souples et engageants, qui tiennent pour acquis que toutes les composantes des apprentissages, de la vie des groupes d'élèves et de la tâche éducative sont assumées solidairement par une équipe d'éducateurs. De tels modèles existent[6]. Le Conseil n'entend pas privilégier une formule plutôt qu'une autre, mais il reconnaît, sur la foi des principes éducatifs en vigueur et des résultats constatés, que certains modèles sont féconds, et concilient en même temps le respect des élèves et une qualité élevée d'exigences à leur endroit.

Le travail en équipe s'avère utile et même, au dire de certains éducateurs, essentiel pour multiplier les possibles que l'engagement de tous et l'autonomie professionnelle auront déjà permis. Pour germer, toute innovation a besoin de souder des partenaires autour d'un projet d'équipe créé par l'énergie et l'enthousiasme d'un leader. L'***émergence de ce leadership*** est un axe majeur du fonctionnement d'un projet d'établissement. Il peut s'exprimer autant par l'initiative d'une démarche que par le soutien apporté à cette démarche, mais surtout par le rassemblement des personnes autour d'objectifs communs. On s'attend qu'il prenne naissance au sein de la direction de l'établissement, mais il peut aussi bien être partagé par une direction et une équipe d'enseignants. Une telle condition est d'autant plus essentielle dans l'implantation des cheminements particuliers que c'est un processus fragile, parsemé d'embûches, qui demande une certaine centration sur les élèves concernés et exige la mise en commun de tous les efforts. Aussi, tous les acteurs d'une innovation vraie affirment-ils, et toujours avec une égale conviction, qu'ils font de la construction d'une équipe l'assise principale de toute entreprise éducative. Le travail d'équipe répond à la nécessité d'enrichir et de renouveler constamment la pédagogie différenciée par les compétences des uns et des autres. L'équipe est le lieu et l'espace où les individualités se complètent et s'équilibrent; elle met à profit le sens de la planification de celui-ci; elle tire parti de la créativité et de l'imagination de celui-là; elle fait appel aux habiletés particulières de chacun. Il s'y crée des solidarités qui contribuent au développement personnel des enseignants eux-mêmes, en empêchant la stérilité qui vient graduellement avec l'isolement. En effet, quelque différentes que soient les formes de l'équipe, ses membres lui attribuent toujours une fonction de formation; elle est l'occasion d'échanges; elle suscite la réflexion dans la mesure où elle renvoie à chacun une image plus objective de lui-même; elle pousse chacun à puiser dans ses ressources les plus positives. Complémentarité et formation mutuelle sont les raisons les plus souvent avancées pour convaincre de la nécessité de travailler en équipe. L'isolement et le découragement, toujours menaçants pour l'éducateur en présen-

---

6. Par exemple, la tâche globale est un modèle organisationnel qui reconnaît le professionnalisme des enseignants précisément parce qu'il est fondé sur ce professionnalisme: marge de manœuvre considérable dans la détermination de leur tâche, dans la formation des groupes, dans la répartition du temps d'enseignement et l'aménagement de l'horaire, dans l'agencement des apprentissages et les interventions disciplinaires, sur la base d'une disponibilité accrue auprès des élèves. Pour plus d'information, consulter les deux plaquettes publiées par la Commission scolaire de Victoriaville: *Un atelier de culture en insertion sociale* et *La tâche globale. Clef pour l'organisation du cheminement particulier*.

ce de jeunes éprouvant des difficultés scolaires, accumulant des retards ou des échecs, ont plus de chances d'être battus en brèche par le partage au sein d'une équipe.

Aussi paraît-il important, aux yeux du Conseil, d'inviter les milieux scolaires à ***mettre en place des équipes d'éducateurs***, en pensant toutefois à deux conditions principales. La première concerne la mise en place de l'équipe et consiste à remettre en question une attitude classique, celle de l'individualisme: car une équipe naît difficilement de tâches qui s'isolent et qui s'ignorent. La seconde, qui permet la survie du groupe, c'est son degré de stabilité: il y a un équilibre à trouver entre un renouvellement trop fréquent du personnel qui oblige à refaire sans cesse la cohésion, et une trop grande stabilité, porteuse de routine, de fermeture de l'équipe sur elle-même, de sclérose par absence d'apports et de renouvellements de l'extérieur. Peut-être faut-il regarder du côté de l'identification d'exigences, quitte à rechercher par la suite des accommodements qui protègent les droits individuels, par l'entremise de la négociation. Ces deux conditions réalisées, l'on peut espérer la formation d'équipes de classe et d'équipes par matière qui, pour les premières, établiront un consensus sur les capacités transdisciplinaires nécessaires à la poursuite d'un projet de manière originale, et pour les secondes, rechercheront des stratégies diversifiées pour aborder les objectifs propres à la discipline. La formation de telles équipes est primordiale, estime le Conseil, car, comme il l'a déjà souligné: « L'une des portes d'entrée de la qualité de l'éducation est précisément cette capacité du personnel de l'établissement à se transformer en équipe d'éducateurs[7]. »

Une autre façon de multiplier les possibles en cheminements particuliers, c'est de provoquer l'engagement et la responsabilité de chaque élève. En effet, à partir du moment où, pour respecter la différence, l'on accepte de ne pas imposer à tous les mêmes critères de comportement, la même façon de travailler, le même rythme d'acquisition des savoirs, il devient indispensable de substituer au contrat tacite et unique qui liait, de façon diffuse, l'enseignant et les élèves d'une classe entière, des ***contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève***. Il ne s'agit pas ici d'une réalité inédite car, dès qu'il y a rapport pédagogique, il y a au moins un contrat implicite, mais sous-jacent à toute situation scolaire.

Sans être indispensable, le contrat, par les exigences qu'il représente, peut s'avérer fort utile pour accompagner une pédagogie différenciée. Ce contrat, c'est en quelque sorte l'enseignant qui dit à l'élève: « Voilà ce que j'attends, mais je ne peux le faire sans toi. Nous ne pouvons qu'y arriver ensemble par un chemin que nous découvrirons progressivement. Sur l'objectif, je ne transigerai pas: mais sur l'itinéraire, je n'ai pas d'emblée la bonne solution et il nous faut la chercher. C'est en examinant comment tu travailles, où et pourquoi tu réussis, qui t'aide le mieux, que nous la trouverons. Je peux ne pas être capable de t'apporter seul l'aide dont tu as besoin; je n'en suis pas pour autant un professeur incompétent...; tout le monde ne peut pas être efficace avec tout le monde; aussi, sans doute, devrai-je parfois accepter de consulter un collègue, voire de te confier à lui parce que c'est de lui, à ce moment-là, que tu auras besoin. Parfois, tu échoueras; tu n'en seras pas pour autant un élève irrécupérable et nous

7. CSE, *La Qualité de l'éducation...*, p. 16.

devrons nous remettre en route avec plus de lucidité et de détermination[8]. » Voilà l'attitude pédagogique, conforme à la pédagogie différenciée, contenue dans ce contrat qui aurait avantage à être formulé, d'une façon ou d'une autre, pour rendre plus transparente la démarche qui sera utilisée. Ce type de contrat convient parfaitement aux cheminements particuliers de formation, parce qu'il apporte le dépassement que l'engagement et la confiance réciproque rendent possible. En s'engageant, l'éducateur se sent davantage responsable du progrès de l'élève et ce dernier se sent à son tour plus concerné; l'adulte manifeste à l'adolescent sa conviction que quelque chose est possible, lui suggère la confiance en ses capacités propres et l'incite à fournir les efforts pour s'en montrer digne. Dans un contexte de pédagogie différenciée, il soutient cette pédagogie parce qu'il oblige à préciser ce qui est exactement attendu de l'élève, en s'appuyant sur son histoire, ses réussites antérieures, ses ressources, ses besoins et ses centres d'intérêt et il exige que l'on identifie les moyens mis en oeuvre par l'élève et ceux mis à sa disposition par l'éducateur: temps de travail à consacrer à telle ou telle activité, outils à utiliser, répartition des apprentissages. L'évaluation au terme du contrat permet, en cas d'échec, d'analyser les erreurs de stratégie, les négligences ou l'insuffisance des moyens choisis, et d'engager un nouveau contrat plus ajusté, plus rigoureux. Il y a dans le contrat une évolution des bulletins scolaires traditionnels vers des « carnets d'engagements » qui soient tout à la fois répertoires d'objectifs, engagements personnels à l'égard d'activités, d'exigences de travail ou d'utilisation d'outils, calendrier de réalisation et consignations des résultats obtenus.

C'est pourquoi, aux fins de multiplier les possibles, le Conseil:

24. recommande que les milieux scolaires *précisent dans des projets d'établissement* les objectifs poursuivis dans les cheminements particuliers de formation, les démarches pédagogiques privilégiées et les modes d'évaluation retenus;

25. recommande que les milieux scolaires mettent en place un *cadre organisationnel fondé sur le professionnalisme des enseignants* et accordé à l'autonomie nécessaire pour adopter une approche globale et utiliser une pédagogie différenciée;

26. encourage fortement la *constitution, dans les écoles, d'équipes stables* et permettant aux individualités de se compléter, de s'équilibrer, de s'enrichir et de se soutenir, sur la base d'exigences particulières identifiées et connues;

27. recommande que les parties en négociation recherchent des *formules qui concilient* mieux, dans l'aménagement des tâches, les *besoins des élèves* et l'*exercice responsable de la fonction d'enseignement*;

28. incite les établissements scolaires à expérimenter des *formes de contrats qui responsabilisent davantage les élèves* dans leur démarche de formation et qui servent de cadre de formulation, de réalisation et d'évaluation des apprentissages.

---

8. Philippe Meirieu, *L'École, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985, p. 165.

4.6 Viser une qualité d'encadrement des élèves et la compétence du personnel

La reconnaissance d'un cheminement particulier pour certaines catégories d'élèves, a-t-on fait observer, ne s'accompagne pas d'aménagements à la baisse par rapport aux élèves du cheminement ordinaire. Il ne faut pas que s'y développent une mentalité d'exigences moindres de qualité, ni un recrutement du personnel par défaut, ni un modèle de recommencement perpétuel. La différence dans le cheminement ne doit pas entraîner un rabais dans la qualité de la formation.

Cette différence suppose au contraire des exigences particulières qui tiennent à la fois de la personnalité des élèves en cause et de la compétence des personnels. On en revient toujours aux besoins des élèves et à la qualité du service professionnel offert. Aussi certaines conditions semblent-elles nécessaires à la fois à la protection des apprentissages à réaliser et à la protection du niveau qualitatif d'enseignement à dispenser.

En ce qui concerne la protection des élèves en apprentissage au sein des cheminements particuliers, il faut veiller de façon particulière à leur assurer un encadrement privilégié, sur un plan individuel et sur un plan collectif, qui tienne compte de leur expérience d'échecs répétés, de leur situation psychosociale actuelle et de leur besoin de sécurité.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

29. recommande que chaque élève puisse *se référer, dans l'école, à une personne responsable* de l'ensemble de son cheminement ;

30. recommande que l'école détermine les *taux d'encadrement les plus adéquats* au sein des groupes d'élèves, nécessairement très hétérogènes, qui composent la population des cheminements particuliers.

Aussi, pour éviter à tout prix l'impasse du modèle des cheminements particuliers, tant dans la réalité que dans la perception qui en est projetée, doit-on investir dans la préparation et le perfectionnement des ressources humaines, sur qui repose en définitive la qualité de l'enseignement. Il faut y établir, au fil des années, une tradition d'excellence basée sur la durée de l'engagement, la compétence des ressources et le renouvellement constant de cette compétence.

À cet effet, le Conseil :

31. recommande que les commissions scolaires affectent, dans toute la mesure du possible, dans les cheminements particuliers de formation des *enseignants volontaires* et leur fournissent une *préparation* ou un complément de préparation psychologique, technique et pédagogique adéquate, ainsi qu'un *perfectionnement* renouvelé ;

32. recommande que les commissions scolaires visent à *assurer une tâche complète* aux enseignants qu'elles affectent dans les cheminements particuliers.

4.7 S'allier aux partenaires

Pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves qui cheminent de façon particulière dans le curriculum du secondaire, il y a des partenaires, scolaires et extrascolaires, sur lesquels les établissements d'enseignement secondaire doivent pouvoir compter. En premier lieu, l'école primaire et les parents; en second lieu, les intervenants spécialistes du réseau des affaires sociales; en troisième lieu, les entreprises, dans le cas des élèves qui font l'expérience de stages.

L'***école primaire*** est le lieu des premiers apprentissages formels; le temps également des premières expériences intensives de socialisation; le temps enfin d'éprouver, pour la première fois, ses possibilités, les contraintes inhérentes à un cheminement, la joie d'apprendre, et pour certains, le sentiment de ne pas réussir « comme les autres ». Il est vrai également que dès le premier cycle du primaire, quand ce n'est pas au préscolaire, on peut savoir si un enfant est « à risques »: ces premières évaluations, pour n'être pas toujours des verdicts, n'en sont pas moins faites sérieusement et modèlent déjà l'appréciation, par l'école, de l'élève. C'est dire combien, à cette étape, il est important de mesurer l'ampleur des difficultés naissantes par des mesures de dépistage et d'intervention. Déjà certains milieux scolaires s'efforcent, dès la maternelle, d'identifier les enfants de milieux à risques qui, tôt ou tard, ont de fortes chances d'accumuler des retards, et ils leur accordent une attention particulière. Intervenir précocement, dès l'apparition d'un dysfonctionnement, est extrêmement précieux : cela permet à l'élève de poursuivre si possible un cheminement normal, lui évite l'accumulation de retards et d'échecs scolaires et réduit le coût en ressources humaines et financières à encourir ultérieurement. Le dépistage, nécessaire, doit donc provoquer l'intervention. À cet effet, les dispositions du nouveau Règlement sur le régime pédagogique du primaire concernant des services d'orientation à cette étape du cheminement scolaire pourraient se traduire par des efforts significatifs.

À un autre niveau, la présence de représentants du primaire dans le comité chargé de classer les élèves arrivant du primaire serait un premier pas, propre à améliorer l'articulation entre les deux étapes de la formation scolaire obligatoire. Une telle participation, rendue théoriquement plus aisée par l'intégration des commissions scolaires, existe ici et là: elle facilite la connaissance de l'élève et permet des prises de décision fondées non seulement sur des résultats de tests ou d'examens, mais aussi sur les caractéristiques de l'enfant. Éviter le cloisonnement encore trop fréquent entre le primaire et le secondaire pourrait également contribuer à limiter le nombre et l'ampleur des retards et des échecs scolaires. En effet, les causes des difficultés ne sont pas toujours, ni uniquement, d'ordre personnel: elles peuvent être aussi d'ordre institutionnel, de sorte qu'il conviendrait d'assurer une meilleure jonction sur le plan des contenus d'enseignement, des interventions pédagogiques et de l'évaluation entre l'école primaire et l'école secondaire. Il ne s'agit pas de « primariser » le secondaire, ni de « secondariser » le primaire. Cependant, la reconnaissance des visées spécifiques des deux étapes ne doit pas conduire à les isoler l'une de l'autre, mais permettre le passage progressif et harmonieux de l'une à l'autre.

Enfin, les ***parents*** demeurent les partenaires privilégiés de l'école et, dans le cas des élèves concernés par une modification de leur cheminement, des partenaires quasi « de droit ». Il ne s'agit pas ici d'une observation juridique, mais de la prise en considération que l'accompagnement éducatif doit concerner en premier

lieu les parents. Beaucoup de malentendus et de frustrations seraient dissipés, si les parents étaient associés au processus qui oriente le cheminement de leur enfant, et cette collaboration contribuerait à faire du parent un partenaire actif de ce cheminement.

Aussi le Conseil :

33. recommande que le dépistage d'enfants à risques, au primaire, conduise à des *interventions pédagogiques de nature à limiter les possibilités de retard ou d'échec* ;

34. recommande que la *collaboration entre le primaire et le secondaire*, en plus de concerner le *classement des élèves*, recouvre l'*harmonisation des visées* respectives et des modes d'évaluation de ces deux étapes du cheminement scolaire ;

35. recommande que *les parents participent à la décision d'orienter leur enfant dans un cheminement particulier* et que toute demande de révision de classement de leur part soit examinée au mérite ;

36. recommande que l'élève classé en cheminement particulier et ses parents soient explicitement *informés des mesures d'aide qui sont offertes* à l'enfant et de ses possibilités de cheminement scolaire.

Le ***réseau des Affaires sociales*** est le deuxième partenaire auquel le monde scolaire doit s'associer pour agir plus efficacement auprès des jeunes en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. En effet, la démocratisation de l'enseignement reste pour une part une promesse, tant que l'on n'intervient pas sur les causes qui rendent difficile l'apprentissage et compromettent l'équilibre et le développement physique et psychologique de l'enfant. S'il est vrai que l'école, pour assumer sa mission éducative, dans le cadre d'une approche globale, est amenée à agir sur les causes et, ce faisant, à remplir un certain rôle social, il reste qu'il n'est pas toujours possible, voire judicieux, pour elle, de le faire. Aussi, doit-elle pouvoir bénéficier des services et des ressources offertes par les centres locaux de services communautaires et par les centres de services sociaux.

Pour ce faire, comme l'a déjà souligné le Conseil au sujet des jeunes enfants, il conviendrait de mieux coordonner les actions. Il faudrait éviter l'éparpillement des mesures et des ressources et mieux articuler les orientations qui président à la mise en oeuvre des mesures destinées aux jeunes[9].

De façon analogue auprès des enfants du primaire et des élèves des cheminements particuliers, une telle coordination permettrait, par exemple, de pallier la pénurie actuelle de psychologues dans les écoles et de répondre au moins aux besoins urgents de travailleurs sociaux pour intervenir auprès des familles.

Enfin, les ***entreprises*** sont le partenaire obligé de l'école secondaire pour assurer la formation des jeunes en insertion sociale et professionnelle. En effet, si l'école

9. CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, 1989, pp. 53-54.

et le temps passé à l'école apparaissent comme les lieu et moment privilégiés d'acquisition des savoirs, cette acquisition s'opère par l'intermédiaire de situations où l'élève est surtout en contact avec un univers symbolique qui le coupe souvent des pratiques sociales et professionnelles réelles. C'est dire que l'école ne peut assurer à elle seule l'adaptabilité technique et l'adaptabilité sociale de l'élève : elle ne peut non plus, à elle seule, développer l'aptitude à faire face à la diversité des applications et des situations susceptibles d'être rencontrées dans une fonction de travail même simple, ou dans un métier ; elle ne peut, à elle seule, développer l'aptitude du jeune à la responsabilité et à l'engagement dans ses rapports humains.

Par contre, pour que le monde du travail soit en mesure d'actualiser les connaissances acquises à l'école, il faut accepter que l'insertion de jeunes en milieu professionnel demeure une démarche d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle comporte la possibilité d'erreurs qui entraînent des pertes de temps et des conflits occasionnels avec les clients et les autres travailleurs et qu'elle ne vise pas exclusivement la productivité.

Aussi, la préparation des jeunes à la vie, et surtout à la vie professionnelle, même en dehors des métiers traditionnels, met-elle en évidence deux sortes d'exigences : la nécessité de moments d'apprentissage intensif en milieu de travail, séparés de moments où les capacités acquises s'investissent dans des apprentissages scolaires ; la nécessité, pour fins d'équilibre de la formation, d'établir de meilleurs liens entre le monde de la vie professionnelle et le monde de l'école, entre le monde matériel de la production et celui — plus conceptuel — de l'école, entre les modes d'appropriation des connaissances à l'école et ceux des entreprises.

Or, l'on ne peut, semble-t-il, améliorer ces liens et assurer le succès de l'alternance école-travail qu'à certaines conditions. Il faut, en premier lieu, que les établissements scolaires soient pleinement sensibles à la diversité des activités pédagogiques auxquelles les liens école-travail sont susceptibles de contribuer. Il est nécessaire aussi de résoudre le problème de la cohérence pédagogique du dispositif soulevé par la pluralité des lieux et la succession des périodes : que faire pour que l'élève bénéficie au maximum de la complémentarité des lieux et des temps de formation, pour unifier la fragmentation des savoirs et des savoir-faire, pour construire la symbiose de la vie à l'école et de la vie au travail ? Sans la mise en place d'un dispositif outillé, précisant les rôles et les responsabilités des institutions — école et entreprises — et des intervenants — enseignants, employeurs, élèves — faute d'avoir élaboré, ensemble, des objectifs évaluables et choisi une démarche et des stratégies pédagogiques convenues, l'alternance risque fort de demeurer une activité tristement « occupationnelle ». Il faut donc que les enseignants se rendent dans les entreprises observer la démarche propre de celles-ci et que les employeurs disponibles à former des élèves en insertion sociale et professionnelle connaissent à la fois les attentes de l'école et les possibilités des élèves. Enfin, le test ultime du cheminement d'élèves en insertion sociale et professionnelle demeurera toujours l'intégration définitive du stagiaire à l'entreprise. Une société ne peut pas seulement permettre que des adolescents, et dans certains cas de jeunes adultes, jouent à s'insérer socialement. Aussi lourd que paraisse ce défi, il est l'aboutissement éducatif logique de tout un cheminement, laborieux et éprouvant très souvent, auquel on a convié

des jeunes. À cet égard, il faut songer à l'expérimentation de nouvelles approches, tels des stages prolongés en entreprise, comme mesures concrètes d'action positive à l'endroit des élèves en insertion sociale et professionnelle.

C'est pourquoi le Conseil :

37. **recommande d'*augmenter les ressources humaines et financières actuellement consenties pour l'organisation des stages* offerts aux jeunes en insertion sociale et professionnelle ;**

38. **recommande que les écoles établissent des liens avec les entreprises sur la base d'un *partenariat de formation* ;**

39. **recommande d'assurer une *meilleure coordination des stages* offerts en milieu de travail aux différentes catégories de clientèles ;**

40. **recommande que l'école et l'entreprise examinent, au terme d'expériences réussies, des *modes d'intégration définitive des élèves à l'entreprise*.**

CONCLUSION

Beaucoup d'intervenants, et en premier lieu ceux qui travaillent en cheminement particulier, craignent une répétition du modèle d'organisation autrefois considéré comme cul-de-sac et fourre-tout par opposition au modèle de la voie ordinaire.

Le présent avis a voulu rappeler que tous les élèves arrivant au secondaire ont droit à des apprentissages de qualité équivalente dans la poursuite d'objectifs de formation qui demeurent communs. Cependant, compte tenu de l'histoire scolaire des élèves, certains emprunteront un cheminement ordinaire, d'autres un cheminement particulier. Le dénominateur à préserver, c'est le cheminement, c'est-à-dire la possibilité pour chacun d'avancer vers une formation la plus complète possible et une insertion sociale la mieux réussie possible.

Compte tenu des caractéristiques des élèves qui empruntent les cheminements particuliers, le Conseil croit que certaines conditions de soutien doivent être réunies: les unes concernent des éléments d'organisation à mettre en place, les autres des éléments de pédagogie à privilégier. Même si ces éléments pourraient également profiter à l'ensemble des cheminements, il semble au Conseil qu'ils sont plus immédiatement pertinents et appropriés pour les élèves en cheminement particulier. Ces éléments nous paraissent faire partie à la fois de la réponse que le système scolaire doit trouver à des retards et à des difficultés d'apprentissage, dont quelques-uns sont d'ailleurs d'origine scolaire, et de la satisfaction à apporter au droit de chaque individu, quels que soient son handicap, sa déficience, son déficit, son retard ou sa difficulté, de développer au mieux ses capacités, pour une meilleure intégration et une participation plus autonome à la société et une plus grande estime de soi.

Le Conseil considère que les orientations, les voies d'action et les avenues proposées dans cet avis constituent les bases d'un plan d'ensemble dont chacun des éléments doit être évalué à son mérite. Il a voulu surtout montrer l'ampleur du chantier, l'urgence d'agir avec cohérence et la nécessité de s'attaquer en priorité aux problèmes sérieux que posent la rigidité des grands encadrements et l'absence de soutien aux ressources humaines engagées dans les cheminements particuliers.

Il a voulu également rappeler que la clé de la réussite des cheminements particuliers réside, en définitive, dans la capacité des établissements scolaires d'assumer leurs responsabilités et de prendre des initiatives. Il faut réussir l'implantation des cheminements particuliers de formation, pour que la rigidité du système scolaire et sa très forte homogénéité ne se traduisent pas par une impossibilité de cheminement pour une bonne partie des élèves. Sinon, les effectifs de ces cheminements iront en augmentant, et c'est toute l'école secondaire qui sera en difficulté.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

1. **souscrit à l'intention de départ des cheminements particuliers de formation, soit la nécessité pour le système scolaire de *répondre aux besoins* de formation et de préparation à la vie active *de tous les élèves*;**

2. rappelle que la mise en place des cheminements particuliers de formation vise à assurer une *formation de base la plus riche* et la *plus solide possible* et à *accroître les taux de persévérance* et de *réussite scolaires*;

3. reconnaît que *ce sont les difficultés d'adaptation et d'apprentissage* — enracinées, en certains cas, dans des différences de fonctionnement non prises en considération par l'école — *qui entraînent des retards* scolaires;

4. précise que *les services à dispenser*, à l'intérieur des cheminements particuliers, *comportent un ensemble d'éléments* qui sont non seulement de l'ordre de l'organisation scolaire, mais aussi de l'adaptation de l'enseignement;

5. rappelle que le modèle des cheminements particuliers est *un choix du système* qui a une portée éducative, sociale et économique;

6. recommande que soit précisé le modèle de cheminement particulier de formation dans le sens d'un *processus différencié d'apprentissage* et que ce modèle soit nettement distingué d'un dispositif de récupération, quel que soit le mode d'organisation retenu;

7. recommande que le modèle de cheminement particulier de formation temporaire soit *offert également aux élèves du deuxième cycle* du secondaire et y soit même généralisé;

8. invite à *reconnaître également la différence des élèves doués*, afin que ceux-ci puissent, dans la voie ordinaire, atteindre leur plein épanouissement;

9. invite les milieux scolaires à *mieux reconnaître cette différence des élèves*, si déterminante dans leur cheminement scolaire;

10. rappelle que les cheminements particuliers de formation sont fondés sur le *droit de chaque élève à un cheminement de formation le plus riche possible*;

11. signale que la *prise en considération des particularités* des élèves qui se trouvent dans ces cheminements appelle une *pratique pédagogique appropriée* et un *environnement éducatif adéquat*;

12. met de l'avant la *nécessité d'une reconnaissance* des acquis de formation scolaire et des aptitudes à l'insertion sociale et professionnelle qui s'appuie sur l'*apport éducatif* de plusieurs intervenants;

13. recommande que les milieux scolaires *adoptent une approche globale des besoins des élèves*, en tenant compte des facteurs cognitifs et sociaux qui influencent leur manière d'apprendre;

14. recommande que les milieux scolaires voient à ce que l'intervention pédagogique ne cherche *pas seulement à diminuer ou à combler le retard dans les matières scolaires*, mais aussi à *réorganiser le processus d'apprentissage chez les élèves*;

15. recommande que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires élaborent et fassent connaître des *modalités d'encadrement* d'élèves en cheminements particuliers de formation par des *équipes multidisciplinaires, où serait sollicitée la contribution des parents*;

16. recommande que la direction de l'établissement scolaire s'assure qu'*un plan d'intervention personnalisée* — analogue à ce qui est prescrit par la Loi sur l'instruction publique — soit élaboré, mis en place, et ajusté si nécessaire, par une équipe multidisciplinaire;

17. recommande que le ministère de l'Éducation *soutienne davantage les milieux* où, la population scolaire étant restreinte et dispersée géographiquement, une *équipe multidisciplinaire peut difficilement se constituer*;

18. recommande que, dans le cas des cheminements continus et de l'insertion sociale et professionnelle, le ministère de l'Éducation procède à une *réorganisation des objectifs et des contenus des programmes actuels* selon des principes de hiérarchisation et d'équilibre, et à l'aide de concepts généraux;

19. recommande que cette réorganisation *prévoie des situations d'apprentissage en référence* à l'insertion sociale et *précise les compétences nécessaires à la maîtrise de ces situations*;

20. recommande que cette réorganisation *engage des ressources compétentes du milieu et ayant une expérience d'enseignement dans les cheminements particuliers* de formation;

21. recommande au ministre de l'Éducation de prendre l'initiative d'un *développement coopératif en matière de production de matériel didactique* diversifié, facile d'accès pour les élèves et assez multiforme pour permettre la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée;

22. recommande au ministre de l'Éducation de *confier à la compétence régionale la responsabilité de regrouper les intervenants* pour l'identification des besoins, la présentation du matériel existant et l'échange sur son utilisation;

23. recommande au ministre de l'Éducation de *subventionner l'expérimentation dans l'élaboration de matériel didactique* dans les milieux scolaires et de *sensibiliser les maisons d'édition* à la production de ce matériel;

24. recommande que les milieux scolaires *précisent dans des projets d'établissement* les objectifs poursuivis dans les cheminements particuliers de formation, les démarches pédagogiques privilégiées et les modes d'évaluation retenus;

25. recommande que les milieux scolaires mettent en place un *cadre organisationnel fondé sur le professionnalisme des enseignants* et accorde à l'autonomie nécessaire pour adopter une approche globale et utiliser une pédagogie différenciée ;

26. encourage fortement la *constitution, dans les écoles, d'équipes stables* et permettant aux individualités de se compléter, de s'équilibrer, de s'enrichir et de se soutenir, sur la base d'exigences particulières identifiées et connues ;

27. recommande que les parties en négociation recherchent des *formules qui concilient* mieux, dans l'aménagement des tâches, les *besoins des élèves et l'exercice responsable de la fonction d'enseignement* ;

28. incite les établissements scolaires à expérimenter des *formes de contrats qui responsabilisent davantage les élèves* dans leur démarche de formation et qui servent de cadre de formulation, de réalisation et d'évaluation des apprentissages ;

29. recommande que chaque élève puisse *se référer, dans l'école, à une personne responsable* de l'ensemble de son cheminement ;

30. recommande que l'école détermine les *taux d'encadrement les plus adéquats* au sein des groupes d'élèves, nécessairement très hétérogènes, qui composent la population des cheminements particuliers ;

31. recommande que les commissions scolaires affectent, dans toute la mesure du possible, dans les cheminements particuliers de formation des *enseignants volontaires* et leur fournissent une *préparation* ou un complément de préparation psychologique, technique et pédagogique adéquate, ainsi qu'un *perfectionnement* renouvelé ;

32. recommande que les commissions scolaires visent à *assurer une tâche complète* aux enseignants qu'elles affectent dans les cheminements particuliers ;

33. recommande que le dépistage d'enfants à risques, au primaire, conduise à des *interventions pédagogiques de nature à limiter les possibilités de retard ou d'échec* ;

34. recommande que la *collaboration entre le primaire et le secondaire*, en plus de concerner le *classement des élèves*, recouvre l'*harmonisation des visées* respectives et des modes d'évaluation de ces deux étapes du cheminement scolaire ;

35. recommande que *les parents participent à la décision d'orienter leur enfant dans un cheminement particulier* et que toute demande de révision de classement de leur part soit examinée au mérite ;

36. recommande que l'élève classé en cheminement particulier et ses parents soient explicitement *informés des mesures d'aide qui sont offertes* à l'enfant et de ses possibilités de cheminement scolaire ;

37. **recommande d'*augmenter les ressources humaines et financières actuellement consenties pour l'organisation des stages* offerts aux jeunes en insertion sociale et professionnelle;**

38. **recommande que les écoles établissent des liens avec les entreprises sur la base d'un *partenariat de formation*;**

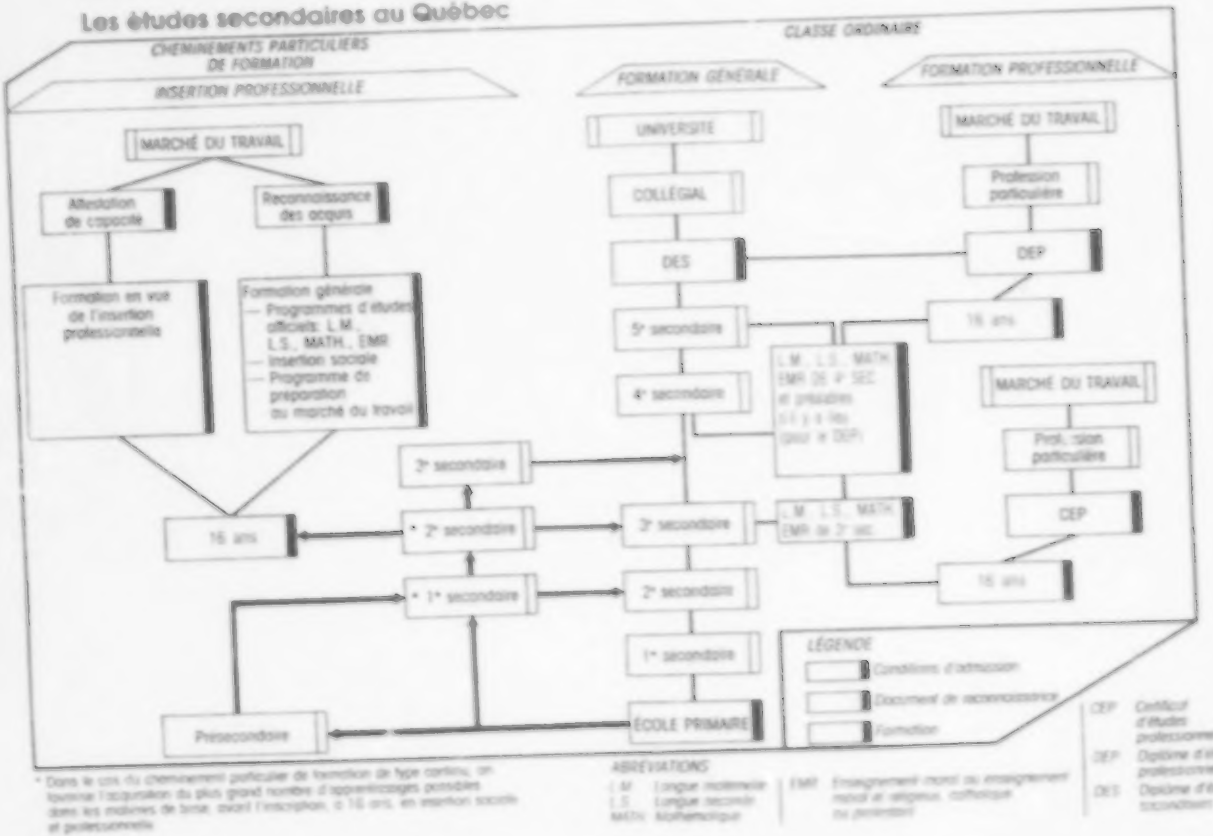
39. **recommande d'assurer une *meilleure coordination des stages* offerts en milieu de travail aux différentes catégories de clientèles;**

40. **recommande que l'école et l'entreprise examinent, au terme d'expériences réussies, des *modes d'intégration définitive des élèves à l'entreprise*.**

ANNEXES

Annexe 1

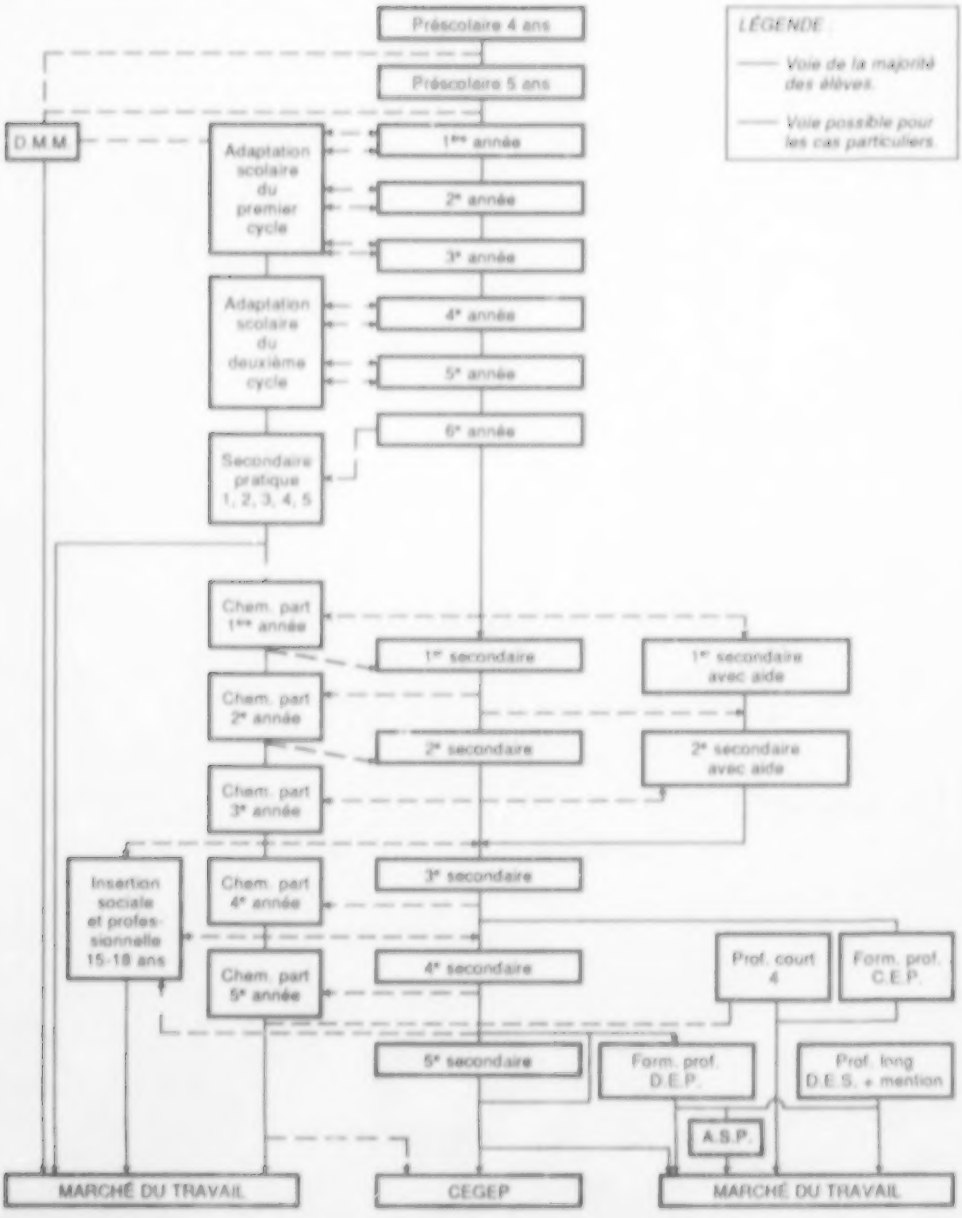
— ORGANIGRAMME UTILISE DANS BEAUCOUP D'ECOLES QUEBECOISES



* Dans le cas du cheminement particulier de transition de type continu, on favorise l'acquisition du plus grand nombre d'apprentissages possibles dans les matières de base, avant l'inscription, à 16 ans, en insertion sociale et professionnelle.

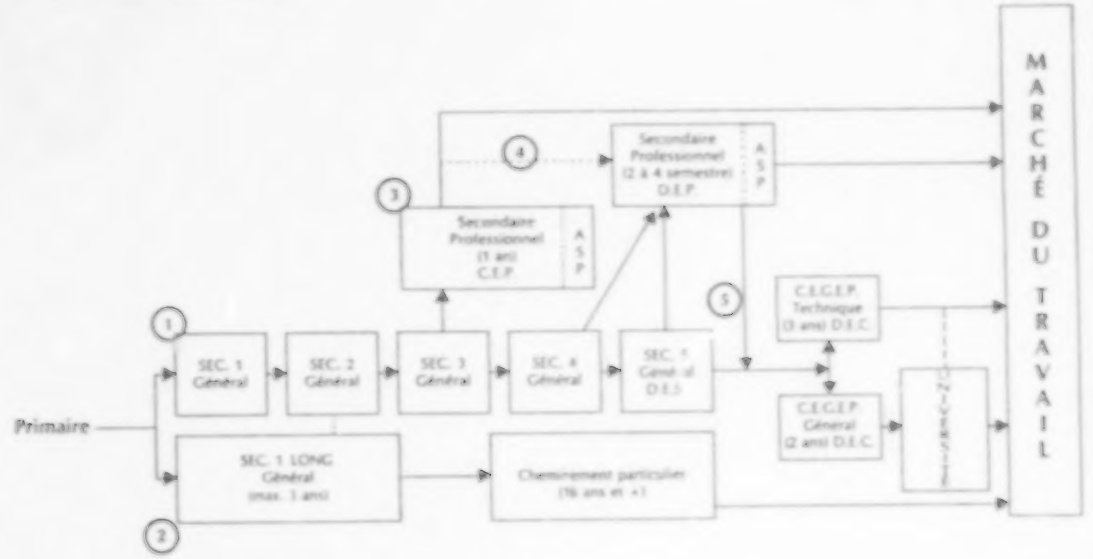
Annexe 2

CHEMINEMENT SCOLAIRE



Annexe 3

Cheminement scolaire



1. Effectif ordinaire et élèves ayant la cote 1.5 et moins de retard.
2. Élèves ayant la cote 1.5 et plus de retard.
3. Première cohorte: 89-90.
4. Si l'élève satisfait aux conditions d'admissibilité.
5. Si l'élève satisfait aux conditions d'admissibilité.

Annexe 4

LISTE DES PERSONNES PRÉSENTES À LA TABLE RONDE ET DES ORGANISMES RENCONTRÉS

1) Table ronde

Gérald Auchinleck	Directeur des services éducatifs	CEPGM	06-3
Pierrette Beausejour	Parent		
Monique Bleau	Conseillère pédagogique en adaptation scolaire	C.S. Saint-Jean-sur-Richelieu	06-2
Maurice Desaureault	Directeur des services éducatifs	C.S. de Magog	05
Lise Dolbec	Parent		
Pierre de Garic	Responsable du dossier CPF	C.S. Saint-Jérôme	06-1
Gosselin	Directeur d'école	CECM	06-3
Monique Hébert	Directrice d'école primaire	C.S. du Goéland	06-2
Christiane Lachambre	Conseillère pédagogique en adaptation scolaire	C.S. Des Mille-Îles	06-1
Thérèse Lachance	Responsable du dossier CPF	C.S. du Sault-Saint-Louis	06-3
Manon Lauriault	Responsable du dossier CPF	C.S. Beauport	03
Mona Leblanc	D.S.É.	CECM	06-3
Marthe Leduc	Enseignante	C.S. des Vieilles-Forges	04
Gilles Ménard	Orthopédagogue	C.S. Davignon	06-2
Gilles Presseault	Directeur-enseignant	C.S. des Monsoms	06-2
Luc Roger	Enseignant en alternance école-travail	C.S. Laurentides	06-1
Ralph Ross	Directeur des services aux étudiants	CEPGM	06-3
Raymond Savard	Psychologue	C.S. des Vieilles-Forges	04
Louise Villeneuve	Responsable du dossier des CPF	C.S. Des Mille-Îles	06-1
Margaret Wallace	Responsable du dossier des CPF	CEPGM	06-3

2) Commissions scolaires

- Commission des écoles catholiques de Montréal
- Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
- Commission scolaire Fermont
- Commission scolaire du Gouffre
- Commission scolaire Lac-Témiscamingue
- Commission scolaire Laure-Conan
- Commission scolaire de Manicouagan
- Commission scolaire de Outaouais-Hull
- Commission scolaire Rouyn-Noranda
- Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
- Commission scolaire du Sault-Saint-Louis
- Commission scolaire de Victoriaville

3) Colloques régionaux sur les CPF

- Commission scolaire des Vieilles-Forges
- Commission scolaire de Victoriaville

4) Congrès

- 14e congrès international de l'AQETA

Annexe 5

ÉVOLUTION DES GROUPES

	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
Groupe	439 755	435 553	401 902	387 830	384 692	383 660
Professionnel court	15 787 3,59 %	15 456 3,55 %	13 835 3,44 %	12 072 3,11 %	10 029 2,61 %	4 085 1,06 %
Décrocheurs				1 837 0,47 %	907 0,24 %	1 102 0,29 %
Élèves en difficultés						
— intégrés	20 452 (4,65 %)	12 583 (2,89 %)	14 853 (3,70 %)	17 622 (4,54 %)	18 572 (4,83 %)	19 901 (5,19 %)
— non intégrés	15 269 (3,47 %)	25 004 (5,74 %)	26 885 (6,69 %)	30 324 (7,82 %)	32 810 (8,53 %)	39 775 (10,37 %)
— Total	35 721 (8,12 %)	37 587 (8,63 %)	41 738 (10,39 %)	47 946 (12,36 %)	51 382 (13,36 %)	59 676 (15,55 %)
CPF						
— temporaire					13 284 (3,45 %)	17 906 (4,67 %)
— continus					13 721 (3,57 %)	17 281 (4,50 %)
— Total					27 005 (7,02 %)	35 187 (9,17 %)

BIBLIOGRAPHIE

ACETA, *L'ABC des parents*, Ottawa, 1988.

Oui, c'est possible. Dépistage et rééducation scolaire de troubles d'apprentissage, Montréal, Grafix Inc., 1980.

Parents médiateurs avisés, Ottawa, TAAC.

Problèmes et réalisations autour des troubles d'apprentissage, Ottawa, 1979.

Troubles d'apprentissage, Ottawa, TAAC, 1987.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION, *Le Classement des élèves à l'élémentaire*, bulletin d'information de l'ACE, Toronto, mars 1989.

AUDET, Louis-Philippe, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1971*, 2 vol., Montréal-Toronto, Holt, Rinehart et Winston, 1971.

BONBOIR, Anna, *Une pédagogie pour demain*, Paris, PUF, 1974.

BRAUN, Agnès, *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1989.

CAPELLE, Jean, *L'École de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966.

CHAMPAGNOL, R., « L'Échec scolaire, une conduite programmée », dans *Revue française de pédagogie*, no 77, 1986, pp. 47-56.

CHARLOT, Bernard, *La Mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1977.

CHEVALIER, Philippe, « Les Filières scolaires de l'échec », dans *Revue française de pédagogie*, no 77, 1986, pp. 39-46.

COMMISSION SCOLAIRE DE VICTORIAVILLE, *Un atelier de culture en insertion sociale*, Victoriaville, 1989.

COMU, James P., « Educating Poor Minority Children », dans *Scientific American*, vol. 259, no 5, novembre 1988.

CONSEIL FRANCO-QUÉBÉCOIS POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN ÉDUCATION, *Écoles de demain?*, Montréal, HMH, 1976.

CORREL, Werner, *Troubles de l'apprentissage*, Sherbrooke, Éditions Paulines, 1969.

COTTIN, G. *et al.*, *L'Échec scolaire, processus d'identification et prise en charge spécialisée*, Vanves, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, 1987.

CRESAS, *L'Échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF, 1981.

DE PERETTI, André, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987.

DOT, Odile, *Vaincre les difficultés et prévenir les échecs scolaires*, Verviers, Marabout, 1983.

DRAPEAU, Géraldine, « Un mal scolaire pour l'un, un mal social pour l'autre », dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, no 4, 1981, pp. 228-238.

DUBÉ, Robert *et al.*, *L'Approche clinique dans l'évaluation des problèmes scolaires*, s.é.s.é., 1985.

EVEQUAZ, Grégoire, « Essai de modélisation systémique d'un groupe fonctionnel : exemple d'une classe d'école », dans *Psychologie scolaire*, no 65, 1988, pp. 7-20.

GAUDREAU, Jean, *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*, Montréal, Québec-Amérique, 1980.

GUYOT, J., *L'Échec scolaire ça se soigne*, Toulouse, Privat, 1985.

HAYDEN, Torrey L., *Les Enfants des autres*, Paris, Flammarion, 1986.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE, *Les Points d'appui de l'enseignant pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1984.

KALLEN, Denis, « Échec et mauvais résultats scolaires: les nouveaux illettrés », dans *Perspectives*, vol. XVII, no 2, 1987, pp. 31-39.

KNEIP, Nico, « Déterminants de la performance scolaire », dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, no 16, 1987, pp. 323-346.

LAENG, Mauro et Guy AVANZINI, *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Paris, Le Centurion, 1974. Traduction française de Lessico pedagogico, Brescia, La Scola Editrice, 1968 et 1970.

LAJEUNESSE, Marcel, *L'Éducation au Québec* (19e-20e), Montréal, Boréal, 1971.

LÉGER, Alain, *Les Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.

LEMIEUX, André, *Les Structures de l'éducation au Québec*, Montréal, Agences d'Arc, 1985.

MANNONI, Pierre, *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF, 1986.

MEIRIEU, Philippe, *L'École, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985.

MILNER, Henry, *La Réforme scolaire au Québec*, Montréal, Québec-Amérique, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les Cheminements particuliers de formation de base*, Québec, 1985.

Les Cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans, Québec, 1988.

Les Cheminements particuliers de formation. Guide d'organisation et de planification pédagogique, Québec, 1988.

Les Cheminements particuliers de formation pour les jeunes de 16 ans et plus, Québec, 1987.

Défi et dilemmes, Rapport de recherches, Québec, 1972.

La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, 1982.

La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau. Synthèse de la consultation, Québec, 1983.

Programme d'étude. Insertion sociale, version de mise à l'essai, Québec, 1988.

NOIZET, G. et J.-P. CAVERNI, « Les Procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité de l'échec scolaire ? », dans *Revue française de pédagogie*, no 62, 1982, pp. 7-14.

PREMIER CONGRÈS DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE DU CANADA, *Recherche et progrès en éducation. Bilan et prospective*, Actes du Congrès, Québec, Université Laval, 1987.

RASSEDK, S. et G. VAIDENU, *Les Contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici l'an 2000*, Paris, UNESCO,1987.

ROSENTHAL, Robert A. et Lenore JACOBSON, *Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire ? un facteur important : le préjugé du maître*, Paris, Casterman, 1971.

SCHONING, Frances, *Les Troubles d'apprentissage*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1988.

SIMON, Jean, *L'Intégration scolaire des enfants handicapés*, Paris, PUF, 1988.

SONNIER, Isadore L., *Holistic Education*, New York, Philosophical Library, 1982.

THOMAS, Christian, *La Réussite de votre enfant c'est aussi votre affaire*, Monaco, Edition du Rocher, 1988.

VAYER, Pierre et Charles RONCIN, *L'Intégration des enfants handicapés dans la classe*, Paris, ESF, 1987.

VIE PEDAGOGIQUE, no 49, juin 1987.

WANG, Margaret C. *et al.*, « Integrating the Children of the Second System », dans *Phi Delta Kappan*, novembre 1988.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1988-1989)

BISAILLON, Robert
Président
Enseignant
École Saint-Mathieu
Commission scolaire de
L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

AUDY, Jacques
Docteur en sciences de
l'éducation
Charlesbourg-Ouest

BOISJOLI, Guy
Directeur des services
professionnels
Pavillon Jeunesse de Joliette
Lanaudière d'Autray

BOUCHARD, Joseph
Coordonnateur de la formation
professionnelle
Commission scolaire La Neigette
Rimouski

BOUDREAU, Jacqueline
Directrice des services
pédagogiques
Collège Durocher
Montréal

DENEAULT, Marie-Hélène
Coordonnatrice régionale
Centre de loisirs scientifiques
de la région de Montréal
Montréal

FITZSIMONS, Raymond
Directeur
Division des études secondaires
(secteur anglais)
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Pierrefonds

GAUVREAU, Mario
Conseiller pédagogique
Commission scolaire Miguasha
Saint-Jules-de-Cascapédia

HENDERSON, Keith
Directeur
École secondaire Mont-Bleu
Commission scolaire de
Outaouais-Hull
Aylmer

LE GUILLOU, Jean
Administrateur scolaire retraité
Dollard-des-Ormeaux

MARTINI, Dominic R.
Principal
Quebec High School
Cap-Rouge

PALACIO-QUINTIN, Ercilia
Professeure titulaire
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-
Rivières
Trois-Rivières

PERRON, Raymond
Enseignant
Polyvalente Monseigneur-Parent
Commission scolaire régionale
de Chambly
Chambly

PÉPIN, Denis
Enseignant
Polyvalente Le Boisé
Commission scolaire de
Victoriaville
Victoriaville

SAVARD, Hélène
Enseignante
École des Sentiers
Commission scolaire des Îles
Charlesbourg

COORDONNATEUR

BORDAGE, Jacques
Québec

1989-05-31

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS ET DISPONIBLES SUR DEMANDE

Programme d'activités 1987-1988

La Qualité du français à l'école: une responsabilité partagée 50-0361
Avis au ministre de l'Éducation

Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire: projets d'amendements au régime pédagogique 50-0362
Avis au ministre de l'Éducation

Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation 50-0363
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur 50-0364
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Éducation artistique à l'école 50-0366
Avis au ministre de l'Éducation

Les Activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation 50-0367
Avis au ministre de l'Éducation

La Formation à distance dans le système d'éducation: un modèle à développer 50-0368
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants 50-0370
Avis au ministre de l'Éducation

Programme d'activités 1988-1989

L'Admission à la pratique de l'enseignement: projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement 50-0365
Avis au ministre de l'Éducation

Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire 50-0369
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Les Enfants du primaire 50-0371
Avis au ministre de l'Éducation

Les Régimes pédagogiques et la loi 107 50-0372
Avis au ministre de l'Éducation

PROGRAMME D'ACTIVITÉS 1989-1990

Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves 50-0373

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Le Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation 50-0374

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants. 50-0375

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Québec

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Chené, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Administrateur scolaire
Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur régional
Fédération de l'Union des producteurs agricoles
Boucherville

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de main-d'oeuvre et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Locke, Allan
Président du Comité protestant
Pointe-Claire

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

D'Aoust, David C.
Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation
Charlesbourg

Secrétaires conjoints

Durand, Alain

Prouix, Jean

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. Saint-Cyrille Ouest
SAINTE-FOY, Qué
G1V 2K8
(418) 643-3850

50-0376